

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Depósito legal digital DC2018001050

Nº 40 Extraordinario – AÑO 2021

Gaceta de Pedagogía
2021. No 40-Extraordinario

GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Quinta Etapa
2021. Nº 40-Extarordinario

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
Rector: Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González
Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno
Secretaria: Nilva Liuval Moreno

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CUERPO DIRECTIVO
Director: Juan Acosta
Subdirectora de Docencia: Caritza León
Subdirectora de Investigación y Postgrado: Zulay Pérez Salcedo
Subdirector de Extensión: Humberto González Rosario
Secretaria: Sol Ángel Martínez

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN
Arismar Marcano

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
Jefa de Departamento: María Eugenia Bautista

EDITORA	Mariela Alejo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela-UPEL-IPC. VE)
COEDITORA Y COORDINADORA	Belkis Osorio Acosta (Investigador Independiente, II. España)
ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL	Xiomara Rojas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela-UPEL-IPC. VE)

CONSEJO EDITORIAL

María Eugenia Bautista (UPEL-IPC. VE); Josefina Palacios (UPEL-IPC. VE); Mayda La Fe (UPEL-IPC. VE); Enyer Porras (UPEL-IPC. VE); Haymara Harrintogn (UPEL-IPC. VE).

COMITÉ CIENTÍFICO/ ACADÉMICO

Integrantes Nacionales

- Damelys Cedeño (Universidad de Oriente, Nucleo Sucre. Venezuela)
- Fanny Cianci (Colegio Universitario de Caracas. Venezuela)
- Gerardo Lara (Unidad Educativa Nacional Luis Eduardo Egui Arocha. Venezuela, UENLEEA. VE)
- José A Moncada S (Universidad Nacional Experimental del Táchira. Venezuela. UNET. VE)
- Mariela Díaz Fernández (Universidad de Oriente, Nucleo Sucre. Venezuela)
- Roraima Mora (Universidad Católica André Bello. Venezuela)
- Sergio Alejandro Arias Lara (UNET. VE)
- Sol Martínez (UENLEEA. VE)
- Yadira Gudiño (Colegio Universitario de Rehabilitación May Hamilton. Venezuela)

Ysbelia Sánchez García (UNET. VE)

- Wilfredo Sequera (Universidad Simón Bolívar. Venezuela)

Integrantes Internacional

- Adriana Pérez de Ramírez (Universidad del Norte. Colombia)
- Carlos Mayora (Universidad del Valle. Colombia)
- Carolina Leal (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú)
- Clemencia C Henao O (Universidad Atlántica. Colombia)
- Diana Flores Noya (Universidad de ATACAMA. Chile)
- Jennyfer Catalina Hernández (Fundación Alfonso Casas Morales para la Promoción Humana. Colombia)
- Jenny González (Universidad de Passo Fundo, UPF-PNPD-CAPES. Brasil)

· José Argenis Rodríguez (Universidad Internacional de La Rioja. España)
· Lisa Mata (Escuela de Administración Finanzas e Instituto Tecnológico. Universidad EAFIT. Colombia)
· María Y. Pastrán Ch (Universidad del Norte. Colombia)
· Mohammed El Homrani (Universidad de Granada. España)
· Nathalie Josmar Parra (Universidad Interamericana para el Desarrollo. Perú)
· Ríchard José Sosa (Instituto Santo Tomás de Aquino. Colombia)
· Simón Eduardo Ruiz Hernández (University of Tübingen, Alemania)
· Yanett Molina (Universidad Internacional de La Rioja. España)

EQUIPO TÉCNICO

Diseño de cubierta · Mirna Quintero (UPEL-IPC. VE)

Traductores Evelio Salcedo (UPEL-IPC. VE); Mirna Quintero (UPEL-IPC. VE)

Diagramadora Belkis Osorio Acosta (II. España)

Correctores de texto Josefina Palacios (UPEL-IPC. VE); Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VE); Ríchard José Sosa (Instituto Santo Tomás de Aquino. Colombia)

CUERPO DE ASESORES Y EVALUADORES
DEL NÚMERO 40-Extraordinario, AÑO 2021

Alix Agudelo	Florángel Chacón	Marta Matos
Arismar Marcano	Jherania Rivero	Marvis Martínez
Caritza León	José Miguel Hernández	Maryorie Suarez
Carolina León	Laura Mendoza	Noemí Frías
Cecilia Peña	María de la Paz Silva	Theira Jiménez
Delia Mera	María Elena Ugas	Yaritza Cova
Diomar Vázquez	María Eugenia Carrillo	Zulay Pérez Salcedo

EDICIÓN
Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas

EDITOR EN JEFE del Fondo Editorial
Mariano Picón Salas del IPC.
Bernardo Bethencourt

COORDINADOR EDITORIAL
Jesús Lovera

Revista anual arbitrada
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas

2021 Ediciones
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas,
Avenida Páez, El Paraíso,
Torre Docente, piso 3, ofic. 376,
Caracas, Venezuela.
Teléfonos (58-212) 405-25-65
405-27-64

Correo electrónico:
gacetadepedagogia@gmail.com

Instagram:
https://www.instagram.com/

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Depósito Legal digital
DC2018001050

Gaceta de Pedagogía no se hace responsable por la opinión emitida por los autores.

Revista Gaceta de Pedagogía permite el uso de la obra original reconociendo siempre al autor, sin uso comercial y sin la generación de obras derivadas.

NORMAS Y CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

a. Generalidades:

1. *GACETA DE PEDAGOGÍA* está constituida por una Editor(a) y por el Cuerpo Editorial.
2. Los documentos que *GACETA DE PEDAGOGÍA* recibe son: artículos relacionados con aspectos educacionales, áreas afines y científicos **originales** en idioma español, inglés y francés; siempre y cuando se ajusten a los requisitos exigidos en estas normas.
3. Esta publicación es anual.
4. La recepción de documentos se realizará dos veces al año, en los meses de marzo y julio para el número.
5. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para su publicación.

b. Sistema de arbitraje

1. En la Revista *GACETA DE PEDAGOGÍA* todos los documentos presentados serán sometidos a arbitraje utilizando el sistema de revisión por pares, además el sistema a doble ciego. La evaluación se hará según criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aporte, rigurosidad argumentativa.
2. El proceso de evaluación de un documento será de cuatro meses mínimo y seis máximos.
3. Una vez que el documento es revisado se establecerán los siguientes fallos:
   a) Aprobar su publicación sin modificaciones
   b) Publicar si se atienden las recomendaciones
   c) No publicar
4. Si uno de los revisores no está de acuerdo con la publicación del documento, entonces, el documento podrá ser revisado por un tercer revisor, quien dictaminará si el documento se publica o no.

5. Todos los autores son responsables de realizar los cambios y tomar en consideración las sugerencias.
6. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, el autor se compromete a no publicarlo en otra revista distinta a la Gaceta de Pedagogía. Además, deberá firmar la declaración jurada de autoría, así como la autorización para la publicación de su artículo académico (buscar en página la nº 16 el documento y enviarlo conjuntamente con los otros requisitos del apartado C numeral 3)
7. Una vez realizadas las correcciones, el autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se le(s) enviará(n) la URL del número de la Revista en la cual aparece.
8. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su(s) autor(es) haciéndole(s) ver los motivos de tal decisión.

c. Normas Generales:

1. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar las modificaciones, sugerencias u observaciones realizadas por el comité de arbitraje.
2. Los trabajos serán presentados en digital, debidamente identificados escritos en Word, tamaño carta, espacio de 1,5 y en letra Arial 12, con páginas numeradas consecutivamente.
3. El documento debe estar precedido de una síntesis curricular de los autores, con un máximo de 120 palabras en un párrafo.
4. Se identificarán con título en español, inglés y francés, el nombre del autor(es), el resumen no excederá de 150 palabras y sus palabras clave, institución donde labora y correo electrónico. Se debe transcribir en letra cursiva.
5. La extensión del documento será entre 10 y 25 páginas, incluyendo las referencias bibliográficas.

d. Manuscrito

1. El título del artículo debe aparecer centrado en letra Arial tamaño 14 y en negrita.
2. El título no debe superar las 15 palabras.
3. El título traducido al inglés y francés se colocará después del título en español, centrado en el texto, con letra Arial 13 puntos y sin negrita.
4. El nombre del autor(es), debe aparecer alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 12 puntos, en negrita.
5. Seguidamente el correo electrónico e ID-ORCID alineados al margen derecho de la página en letra Arial, en 9 puntos, vínculo activo.
6. El nombre la de institución donde labora y país, alineados al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos.
7. Todos los textos deben incluir un resumen en español y la respectiva traducción al inglés y francés, de no más de 150 palabras máximo y en un único párrafo, emplear letra cursiva.
8. Todos los textos deben incluir palabras clave del documento, con la respectiva traducción al inglés, llamada KEY WORDS, al francés MOTS-CLÉS (se recomienda utilizar el tessaurus de la UNESCO).
9. Deben indicarse de tres a cuatro palabras clave como máximo, las cuales no deben contener ni conjunciones ni artículos.
10. Los títulos: Introducción, Referentes Teóricos (Revisión de la Literatura), Metodología, Resultados, Discusión y Conclusiones deben estar en mayúscula sostenida, alineados a la izquierda.
11. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 12 puntos, con negrita sin numeración.
12. Toda nota aclaratoria debe ser incluida al pie de página y serán usadas para enriquecer la argumentación, para ampliar o complementar información importante.
13. Debe evitarse cuadros y tablas muy extensas, se sugiere media página como tamaño ideal. Sin embargo, si es necesario el uso de este recurso para

argumentar alguna información, la revista lo considerará siempre y cuando sea un máximo de (7) siete elementos.

14. Las fotografías, mapas, ilustraciones y figuras deberán estar en formato JPG, con una resolución de 300 dpi, en un tamaño de 14 cm de ancho, rotulados y numerados consecutivamente, en letra Arial, en 10 puntos.
15. Todo material ilustrativo incluido en el texto, debe contar con las respectivas autorizaciones para su uso y divulgación, salvo las que sean de su propiedad, en este sentido, debe anotarse la fuente. Siguiendo las normas de licenciamiento y protección intelectual, todas las imágenes son de dominio público cuando el autor(a) tiene más de 75 años de fallecido(a).
16. Toda persona interesada en publicar en la revista debe entregar una síntesis curricular de 120 palabras como máximo, redactada en un único párrafo, en letra Arial tamaño 12 puntos, a espacio sencillo; indicando la institución donde labora, cargo que ocupa, grado de instrucción, universidad de egreso, país de origen y correo electrónico.

e. Normas Específicas

Artículos:

1. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones en el área educativa y tecnológica, resúmenes de trabajos de grado, tesis y ascensos, investigaciones libres relacionados con temas derivados de cualquier área de las carreras que se ofrecen la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas o cualquier Universidad relacionada con el área educativa y social.
2. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas, entre otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), Universidad pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

3. Los artículos producto de una investigación deben contener:
   Introducción: descripción del problemática, propósito, justificación, metodología y principales hallazgos.
   Breve referente teórico (Revisión de la Literatura).
   Metodología: se indicará el paradigma, tipo, método, diseño de investigación, la población y muestra; actores sociales, sujetos o informantes; los instrumentos de recolección de datos del estudio y el procedimiento empleado.
   Resultados y Discusión: éstos se expresarán en forma clara y concisa, acompañado de su discusión e incluirán el mínimo necesario de representaciones gráficas (tablas, figuras, gráficos, redes, mapas, matrices, entre otros). Se presentarán en blanco y negro o a color. Deben cumplir con las exigencias de las normas APA- UPEL.
   Conclusiones: Se comentarán los hallazgos de la investigación y sus aportes al conocimiento.
   Referencias: Las citas de autores en el texto deben aparecer en la lista de referencias ajustándose a las normas APA-UPEL. (NOTA) Sólo se debe referenciar los autores citados en el texto.
4. Deben evitarse el uso de abreviaturas, en caso de utilizarlas en el texto, su primera aparición debe ser precedida por el nombre completo al que ésta sustituye.
5. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Cuerpo Editorial de la Revista.
6. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad del o los autores velar por este aspecto.

Investigaciones

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español, inglés y francés, nombre(s)

de (los) autores, institución (es) a la (s) cual (es) pertenece (n) el (los) autor(es), direcciones electrónicas y País; resumen en castellano, inglés y francés con sus palabras clave y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Referentes Teóricos (Revisión de la Literatura, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL o APA. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita o explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

Ensayos

Este documento presenta el análisis, las reflexiones o las discusiones que el autor propone sobre un tema o problema particular. La estructura que se recomienda para este tipo de documento es:

Resumen en los tres idiomas

Palabras claves en los tres idiomas

Introducción

Desarrollo del tema:

a) Proposición

b) Argumentos para la discusión

c) Síntesis y reflexiones finales

Referencias o literatura citada

Referencias Bibliográficas

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos, en formato impreso o electrónico, que pudieran resultar de interés académico e investigativo para la comunidad. Se consideran diferentes tipos de documentos como Referencias Bibliográficas:

• **Reseña de libros**: con un resumen de la temática central, comentarios acerca

del mismo por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 10 páginas.

• **Reseña de revistas**: se referirán revistas nacionales o internacionales cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: título, resumen en inglés, español y francés, descripción del área temática, tipo de artículo y periodicidad, editorial, institución, país, localización. Máximo 6 páginas.

• **Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso**: se referirán trabajos de investigadores de la UPEL y de otras universidades. Deben estructurarse con: título, autor (es), resumen del trabajo de investigación en español, inglés (abstract) y francés con las palabras clave, tipo de tesis (Doctoral, Maestría), tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 10 páginas.

• **Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos**: se referirán trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 4 páginas.

- **Reseña Histórica Gaceta de Pedagogía:** este espacio se dedicará a un artículo publicado en ediciones anteriores de la revista, tal como se redactó originalmente, y será presentado por un autor de la actualidad. La idea de este espacio es recordar pensamientos y debates de pedagogos venezolanos insignes que fueron autores de esta revista y examinar su vigencia en el contexto actual. Se intenta contribuir con el rescate del pensamiento pedagógico venezolano, en particular, aquel engendrado en los espacios del Instituto Pedagógico de Caracas. Acompañado a los datos originales del artículo, se colocarán los datos del (los) autor(es) que realiza(n) la presentación.
- **Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía y sus Grandes pedagogos:** este espacio se dedicará a reconstruir la memoria histórica del

Departamento de Pedagogía, así como destacar a los grandes pedagogos que dieron vida al Departamento.

Eventos

Los profesores e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales podrán divulgarlos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha, objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones, simposios y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo 6 páginas.

Avances de Investigación

Los investigadores podrán presentar resultados parciales de investigación que consideren de relevancia para su publicación. Los trabajos deben estructurarse de la siguiente manera: título, autor, descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 16 páginas.

Ejemplo de elaboración del resumen

Resumen: En español, inglés y francés, texto justificado, espacio sencillo, en 12 puntos, letra cursiva, un único párrafo, sin títulos, ni citas, ni referencias. Debe ser un resumen analítico: incluye información sobre la finalidad, la metodología, los resultados y las conclusiones. Su extensión es de 150 palabras. El resumen es una síntesis explicativa del contenido del artículo o ensayo, por lo que no se deben copiar párrafos o partes del documento para elaborarlo.

Debe indicar claramente qué tipo de documento es: **artículo o ensayo**. A continuación, se muestra la estructura del resumen:

*Un resumen para **artículo** está constituido por los siguientes elementos: **Introducción:** ¿por qué se ha llevado a cabo el artículo? Se plantea el problema, se explican brevemente los antecedentes sobre el problema o tema abordado y el*

objetivo principal. ***Metodología:*** *Responde a la pregunta ¿Cómo se han obtenido los datos que apoyan el artículo? Para ello es importante explicar si se trata de un abordaje cualitativo, cuantitativo o mixto, debe incluir el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra, actores sociales, sujetos o informantes, las variables, las técnicas de recolección de datos utilizadas y los alcances.* ***Resultados:*** *Responde a la pregunta ¿Qué se ha encontrado? Debe incluir los resultados principales, tanto los positivos como los negativos, y debe haber coherencia entre los resultados y el objetivo principal del estudio. Si los resultados son cuantitativos, presentar los porcentajes y su significación estadística.* ***Conclusiones:*** *Responde a las preguntas ¿Qué significan los resultados? y ¿Qué implicaciones y aplicaciones pueden tener esos resultados? Se establecen brevemente los puntos fuertes y débiles del estudio, así como probables soluciones o aplicaciones. Debe ser coherente con los resultados expuestos anteriormente.*

Un resumen para **ensayo** debe exponer el eje temático, los propósitos, la posición argumentativa expuesta en los planteamientos desarrollados en el texto y las principales conclusiones o reflexiones. Su extensión es de 100 a 150 palabras.

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: _____

_____

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exonero (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año_____ en la ciudad _____.

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	**Firma(s)**	**Número de documento de identificación**

ID ORCID

CONTENIDO

PRESENTACIÓN……. 23

INVESTIGACIONES

Angélica María Chávez Abdala. Fundamentos teóricos de la escuela eficaz como base para la creación de un modelo de gestión educativa. *Theoretical fundamentals of effective schooling as a basis for the creation of an educational management model. Fondements théoriques de l'école efficace comme base pour la création d'un modèle de gestion pédagogique*…….. 25

Fabio Alonso Correa Uribe. Estilos de enseñanza que favorecen la motivación en los estudiantes de educación básica secundaria**.** *Teaching styles that favor motivation in students of basic secondary education. Des styles d'enseignement qui favorisent la motivation des élèves de l'enseignement secondaire de base*…… 43

Julissa De la Rosa. La estigmatización estudiantil: Amenaza para la convivencia escolar. *Student stigmatization: Threat to school coexistence. Stigmatisation des élèves: Menace pour la coexistence scolaire*…….. 58

Luís Miguel Uribe. Liderazgo social: fundamentos teóricos dirigidos a rectores para propiciar la integración entre escuela y comunidad. *Social leadership: theoretical foundations aimed at principals to promote integration between school and community. Leadership social: fondements théoriques destinés aux chefs d'établissement pour favoriser l'intégration entre l'école et la communauté*……..... 72

Alba Suárez. La cultura de paz en escenarios pedagógicos colombianos. *The culture of peace in colombian educational scenarios. La culture de la paix dans les cadres pédagogiques colombiens*…… 89

Trinieva González. El aprendizaje autónomo: aportes teóricos para su aplicación en Educación Básica Primaria. *Autonomous learning: theoretical contributions for its application in Primary basic education. Apprentissage autonome: contributions théoriques pour son application dans l'enseignement primaire de base*…….. 109

Elvira Eugenia Valverde Romero. Estrategias de inteligencia emocional en la población infantil ante la pandemia Covid-19. *Emotional intelligence strategies in the childhood population in the face of the Covid-19 pandemic. Stratégies d'intelligence émotionnelle dans la population enfantine face à la pandémie de Covid-19*…….. 123

Olga Lucía Rodríguez Ruiz. Las Políticas Públicas y su Incidencia en la Optimización de la Educación en Colombia**.** *Public Policies and their Impact on the Optimization of Education in Colombia**.** Les Politiques Publiques et leur Impact sur L'optimisation de L'education en Colombie*…… 141

Erika Romero Cuadrado. Laboratorios de Paz: Fundamentación para su implementación pedagógica**.** *Peace Laboratories: Rationale for its pedagogical implementation. Laboratoires de la paix: Justification de sa mise en œuvre pédagogique*…… 166

Marga L. Gómez V. Liderazgo directivo en la gestión escolar desde un enfoque micropolítico. *Directive leadership in school management from a micropolitical approach. Leadership directif en gestion scolaire à partir d'une approche micropolitique*…… 181

Sandra María Carreño Barrios. El enfoque multimétodo como opción para abordar la investigación educativa. *The multi-method approach as an option to address educational research. L'approche multi-méthodes comme option pour aborder la recherche en éducation*…….. 203

Isbelis Jácome Mendoza Fundamentos teóricos de un currículum basado en competencias para la formación Media Técnica. *Theoretical foundations of a curriculum based on competences for Technical Media training. Fondements théoriques d'un programme basé sur les compétences pour la formation technique aux médias*…….. 218

Anilena Barrios Zúñiga. Estrategias pedagógicas que dinamizan la convivencia escolar. Una interpretación bibliográfica**.** *Pedagogical strata that energize school coexistence. A bibliographical interpretation**.** Des strates pédagogiques qui dynamisent la coexistence scolaire. Une interprétation bibliographique*…….. 231

Luis Eduardo Hernández C. Retos y desafíos para el docente desde la mirada del sistema institucional de evaluación de los estudiantes. *Challenges and challenges for teachers from the perspective of the Institutional Student Assessment System. Défis et défis pour les*

enseignants du point de vue du système institutionnel d'évaluation des élèves…….. 243

María Victoria Castro Casanova. Estrategias pedagógicas innovadoras que favorecen la inclusión escolar de estudiantes con capacidades diversas en Básica Primaria desde un currículo flexible**.** *Innovative educational strategies that encourage school inclusion of students with diverse skills in Basic Elementary from a flexible curriculum. Des stratégies éducatives innovantes qui encouragent l'inclusion scolaire d'élèves aux compétences diverses dans l'élémentaire de base à partir d'un curriculum flexible*…… 259

Elena del Pilar Melendez Tapias. Fundamentos teóricos de un modelo de formación ciudadana para servicios públicos. *Theoretical foundations of a citizen training model for public services. Fondements théoriques d'un modèle de formation des citoyens aux services publics*…… 277

Delsa Yaneth Polo Araujo. La metacognición en el proceso de composición escrita. *Aproximaciones teóricas. Metacognition in the written composition process.Theoretical approaches. Métacognition dans le processus de composition écrite. Approches théoriques*……. 288

Marla Isabel Fuentes Castro. Integración del tema migratorio y refugiados en el currículo educativo colombiano: Una discusión necesaria. *Integration of the immigration and refugee issue in the colombian educational curriculum: A necessary discusión. Intégration de la question des migrations et des réfugiés dans le programme éducatif colombien: Une discussion necessaire*…….. 302

Mirtha Nowacky Gutiérrez. Los estándares básicos de las competencias del lenguaje: Una mirada a la luz de algunos resultados. *The basic standards of language competences: A look in light of some results. Les normes de base des compétences linguistiques: Un regard à la lumière de certains résultats*…….. 319

Yasminy Gómez Coronell. Fundamentos para el diseño un modelo teórico de eficacia escolar desde un enfoque de la educación popular. *Foundations for the design of a theoretical model of school effectiveness from a popular education approach. Fondements pour la conception d'un modèle théorique d'efficacité scolaire à partir d'une approche d'éducation Populaire*……..... 338

Claudia Garcés Polo. Competencias socioemocionales de los docentes:

Elemento clave para optimizar el proceso de enseñanza. *Teachers socio-emotional competencies: A key element to optimize the teaching process.Les compétences socio-émotionnelles des enseignants: Un élément clé pour optimiser le processus d'enseignement*…….. 362

Luz Regina Mancera De La Cruz. Las habilidades lingüísticas hablar y escuchar desde una perspectiva didáctica comunicativa. *Language skills speaking and listening from a communicative didactic perspective. Compétences linguistiques parler et écouter dans une perspective didactique communicative*…… 379

CURRÍCULO DE LOS AUTORES…… 395

Contactos de las autoridades, de los miembros del Cuerpo Editorial y del Comité Científico Académico…….. 400

PRESENTACIÓN

Expreso mi gratitud y saludo a todos los lectores de la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, que a la fecha alcanza el número 40, también agradezco a su Coordinadora, quien abre un espacio académico en el ámbito internacional, en la oportunidad de apoyar la construcción y divulgación del conocimiento de nuestros investigadores.

En esta ocasión nos revelan en sus páginas una serie de artículos elaborados por los estudiantes del cuarto período académico del Doctorado en Educación, adscritos al convenio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, con el Politécnico del Norte Cartagena de Indias - Colombia (Convenio UPEL-IPC-POLINORTE), cuyo tema central es la educación, abordada desde variadas perspectivas temáticas.

Los pilares que las sustentan, son: políticas públicas, diseños y/o modelos de formación, competencias ciudadanas, currículo, inclusión, entre otros; constructos estos que fortalecen y mejoran la calidad de los procesos formativos y el liderazgo en las instituciones educativas, comenzando en la escuela hasta la universidad. Asimismo, hay otros planteamientos, no menos importantes y por demás interesantes recogidos en los artículos que ustedes podrán leer en esta edición.

Estos textos dan cuenta del trabajo de formación en el eje investigación de estos doctorandos del convenio, a partir de la construcción documental sobre temas a solucionar sobre la praxis educativa. Entre ellos: la estigmatización de los estudiantes en el aula producto del bullying, la atención del estudiante migrante a través del currículo de la educación en Colombia, los estilos innovadores de enseñanza a aplicar como estrategias de aprendizaje, el aprendizaje autónomo del estudiante, la inteligencia emocional de los niños, pero también aspectos socio-emocionales de los docentes en el aula frente a la pandemia del Covid 19 y a

situaciones diversas, estrategias pedagógicas que facilitan la convivencia escolar, la inclusión de los estudiantes discapacitados en los espacios escolares, la enseñanza de las ciencias naturales desde el saber hacer, las competencias y las habilidades lingüísticas en el habla y la escucha para poder comunicarse, su consolidación y la metacognitividad como estrategia que la potencia. En fin, estos pues son los temas que ustedes se encontrarán en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA N° 40 Extraordinario.

Los invitamos a leerlos y servirse de ellos en su praxis de aula con los estudiantes y en sus trabajos de investigación, debido a la vigencia de los temas expuestos, en las Ciencias Sociales y en estos tiempos de pandemia, en la que todo el planeta está inmerso.

Dra. Zulay Pérez Salcedo
Subdirectora de Investigación y Postgrado UPEL-IPC
Coordinadora Académica (Convenio UPEL-IPC-POLINORTE)

Fundamentos teóricos de la escuela eficaz como base para la creación de un modelo de gestión educativa

Theoretical fundamentals of effective schooling as a basis for the creation of an educational management model.

Fondements théoriques de l'école efficace comme base pour la création d'un modèle de gestion pédagogique



Angélica María Chávez Abdala
angelicamcha@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7394-7719

Institución Educativa Soledad Acosta de Samper
Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo analizar la teoría sobre escuela eficaz y los procesos internos de las instituciones educativas a la luz de supuestos teóricos como base para el logro organizacional de gestiones efectivas. Busca una conceptuación apropiada de escuela eficaz, con un enfoque que sirva de base en la construcción de un modelo de gestión educativa. Esta investigación es de enfoque cualitativo, de tipo documental y descriptiva. Se identificaron aspectos y condiciones relevantes que comparten las escuelas eficaces y cómo los procesos de aula y la calidad de la enseñanza ejercen un impacto directo sobre el aprendizaje y el éxito escolar. Estos resultados son aplicables a otras instituciones cuyos resultados no son satisfactorios, pues facilitan una educación pertinente, significativa y relevante para el estudiante y la sociedad, lo cual servirá para profundizar en el tema y para fortalecer investigaciones futuras.

***Palabras clave**: eficacia escolar, gestión educativa, éxito escolar.*

ABSTRACT

The present article has as an objective analyzing the theory of effective schooling and the internal processes of the educational institutions in light of the theorical assumptions as basis for the organizational achievement of effective

managements. It seeks an appropriate conceptualization of effective schooling, with a focus that would work as a basis in the construction of an educational management model. This investigation is of a qualitative focus, of a documental and descriptive type. Relevant aspects and conditions were identified that the effective schools share and how the classroom processes and the quality of teaching holds a direct impact over the learning and the school success. These results are applicable to other institutions whose results aren't satisfactory, since they facilitate a pertinent, significant and relevant education for the student and the society, which will work to delve deeper into the subject and to strengthen future investigations.

***Key words**: School efficiency, Educational management, School success.*

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser la théorie de l'école efficace et les processus internes des établissements d'enseignement à la lumière d'hypothèses théoriques comme base pour la réalisation organisationnelle d'une gestion efficace. Il cherche une conceptualisation appropriée d'une école efficace, avec une approche qui sert de base à la construction d'un modèle de gestion de l'éducation. Cette recherche a une approche qualitative, documentaire et descriptive. Les aspects et conditions pertinents partagés par les écoles efficaces et la manière dont les processus de classe et la qualité de l'enseignement ont un impact direct sur l'apprentissage et la réussite scolaire ont été identifiés. Ces résultats sont applicables à d'autres institutions dont les résultats ne sont pas satisfaisants, car ils facilitent une éducation pertinente, significative et pertinente pour l'étudiant et la société, qui servira à approfondir le sujet et à renforcer les recherches futures.

***Mots clés**: efficacité de l'école, Gestion de l'éducation, la réussite scolaire*

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este estudio ha sido analizar la teoría relacionada con la escuela eficaz, que sirva de base para la creación de un modelo de gestión educativa, para lo cual se requirió identificar los procesos institucionales que pudieran estar contribuyendo en la obtención de resultados satisfactorios, lo cual significa alcanzar una categoría igual o superior a la A, dada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de las pruebas Saber. Las instituciones educativas se clasifican en 5 categorías identificadas así: A+, A, B, C, D; siendo A+

la categoría para los colegios con mejor desempeño y D para los de desempeño más bajo.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) define las pruebas aplicadas a los establecimientos educativos colombianos así:

> Los establecimientos educativos colombianos de básica y media son evaluados en su totalidad y reciben estos resultados para que puedan ser usados en la mejora de la calidad de la educación ofrecida. Estas pruebas, denominadas SABER, son aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) todos los años a los estudiantes de grado 11 y con una periodicidad menor a los de 3º, 5º y 9º.

El MEN establece un estándar, el cual se debe alcanzar con calidad, la cual depende de la efectividad con la que se cumpla el estándar, siendo eficientes al hacerlo con la optimización de los recursos disponibles. Esto unido a la equidad en la distribución del aprendizaje con relevancia y pertinencia hace posible que una institución logre la eficacia. Se necesitó analizar los procesos internos de las instituciones educativas a la luz de supuestos teóricos, como base para el logro organizacional de gestiones escolares exitosas; además de los procesos de aprendizaje de los estudiantes con buen desempeño, a partir de registros en el acervo histórico institucional.

Existen en Cartagena de Indias, Departamento de Bolívar, Colombia, tres instituciones educativas posicionadas en el Distrito de acuerdo con las Pruebas Saber en la categoría A+, siendo estas de carácter oficial, las cuales sirvieron como referentes para el desarrollo de esta investigación. Estas instituciones educativas orientan sus esfuerzos hacia un posicionamiento como ente social y a la generación de oportunidades exitosas para sus estudiantes, mediante el manejo de proyectos transversales ajustados y acordes con los parámetros del Ministerio de Educación Nacional.

Manejan iniciativas ambientales y de valores, con los cuales resaltan el compromiso con la naturaleza y con la convivencia social; permanentemente

animan a los niños, niñas y jóvenes a participar de oratorias, radio escolar, concursos y olimpiadas y todo lo que pueda ayudar al estudiante a aprovechar lo que la escuela le puede brindar y asumir con disciplina y con compromiso sus quehaceres; no obstante, se desconocen los factores que están asociados a los resultados satisfactorios de estas escuelas.

Con esta investigación se buscó una conceptuación apropiada de escuela efectiva, con un enfoque que sirva de base en la construcción de un modelo de gestión educativa y que pudiera ser aplicable a otras instituciones cuyos resultados no son satisfactorios con atención en los registros de las pruebas saber del Ministerio de Educación Nacional Colombiano, quienes regulan la prestación del servicio educativo para valorar su avance, a fin de garantizar una educación pertinente, significativa y relevante para el estudiante y la sociedad.

REFERENTES TEÓRICOS

Según la UNESCO (citado en Morales, Zúñiga y García, 2016) la eficacia hace referencia a la medida y a la proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, de su relevancia y de su pertinencia. Es lo que se observa y se valora como impacto de la educación, con relación al concepto de eficiencia según la UNESCO, esta se refiere a la relación entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello.

La definición de eficacia escolar se puede distinguir entre dos (2) componentes de la eficacia: calidad y equidad; la primera, se refiere al nivel de logro que alcanza cada escuela; la segunda, a su poder compensatorio sobre los niveles de ingreso de los alumnos de acuerdo con Cuttance (citado en Murillo, 2003). La definición de eficacia escolar necesariamente debe emerger de un contexto cultural específico, puesto que su valor varía de acuerdo con los parámetros propios de cada comunidad (en Rugh citado en Murillo, 2003).

Murillo (2008) expresa que “desde comienzos de los 90, se viene repitiendo con insistencia que uno de los más graves problemas del movimiento de investigación de eficacia escolar es la inexistencia de una teoría que explique la realidad y que ayude a orientar la acción” (p.5).

Este autor, en el año 2007, realizó un estudio a partir del cual se crea un diseño que permite trabajar en tres sentidos: estudiar la magnitud de los efectos escolares y sus propiedades científicas, identificar los factores de eficacia escolar y de aula y, por último, proponer un modelo de eficacia escolar ajustado a las características sociales, culturales y educativas de Iberoamérica.

La Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) contiene tres aspectos importantes para la presente investigación. En primer término, ofrece un excelente diagnóstico de condiciones asociadas para toda Iberoamérica, al subrayar los factores del sistema educativo implicados en el rendimiento escolar. En segundo término, debe destacarse también la oportunidad de la visión multidimensional que se ofrece al trabajar con cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y sistema educativo, elementos fuertemente ligados y de singular trascendencia para el presente trabajo investigativo. Por último, presenta un modelo de eficacia escolar, que gracias a la experiencia y conocimiento de quienes lo diseñaron, ofrece una buena referencia para la construcción de este artículo.

Según lo planteado anteriormente entre los factores y características que comparten las escuelas eficaces, se puede decir: un liderazgo efectivo por parte del director, un liderazgo académico y altas expectativas por parte de los docentes con respecto al logro académico de los estudiantes, unos objetivos básicos elaborados en conjunto por directivos y cuerpo docente, y el énfasis en el logro de destrezas básicas por transferencia de aprendizajes y que faciliten el desempeño de los estudiantes. Murillo (2015) manifiesta: la escuela eficaz promueve que cada estudiante alcance el mayor nivel posible en todos los aspectos de su rendimiento y desarrollo integral, los cuales se posibilitan, según Paredes (2014) con la utilización de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas

(ABP), la clase invertida y el trabajo colaborativo, las cuales desarrollan el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, la comunicación y estimulan la autonomía y la participación.

Braslavsky (2006), llevó a cabo el análisis de los diez factores que inciden en la construcción de una educación con las cualidades referidas, los cuales incluyen aspectos relevantes para tener en cuenta tales como: (a) la fortaleza ética y profesional de los profesores, (b) la capacidad de conducción de los directores, (c) el trabajo en equipo en la escuela, (d) el currículo en todos los niveles educativos, entre otros. Este documento presenta una posición muy clara y específica sobre la importancia del rector y de los maestros en un ejercicio de sinergia y colaboración permanente en la construcción y contextualización de los saberes y en toda la gestión educativa.

Aunque es difícil establecer en qué medida determina la escuela el rendimiento académico del estudiante, al respecto, una de las tendencias actuales en educación guarda relación con el llamado movimiento de “Escuelas Eficaces”. Esto surge con el creciente interés en determinar cuáles son los factores dados por el establecimiento educacional que afectan significativamente el rendimiento de sus educandos. Se inician estudios como los trabajos emprendidos para verificar la eficacia de programas específicos de innovación curricular (Purkey y Smith, 1983), todos los cuales relacionan los mejores niveles de rendimiento con características tales como las altas expectativas del profesorado, la flexibilidad de los agrupamientos y las actividades educativas, los sistemas de evaluación (que contienen efectos correctores sobre el programa), la implicación del director en el proceso de enseñanza (más que su adopción de un rol administrativo), entre otros.

En los resultados educativos de los estudiantes intervienen gran variedad de factores, uno indiscutible es la influencia de la familia en el logro escolar, en lo referido a la participación de los padres en la educación de los hijos en aspectos motivacionales, la comunicación con la escuela y el apoyo del aprendizaje en casa.

Con relación a este último aspecto de ayuda en las tareas, los padres requieren de una formación que les permita apoyar de manera efectiva a sus hijos en las tareas.

De acuerdo con Bandura, (citado en Page, 1990), los padres y madres con una elevada posición socioeconómica pueden funcionar como efectivos modelos de aprendizaje social para sus hijos, en lo que respecta a conductas académicas relevantes; además, se sienten más preparados para ayudar a sus hijos con respecto a quienes tienen una posición socioeconómica menos favorecida.

Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994), en su artículo, revisan dieciocho (18) informes de investigación que incluyen ochenta y ocho (88) modelos de estimación o ecuaciones de regresión en países de América Latina durante los últimos veinte (20) años. En él señalan una docena de factores que generalmente se asocian a los logros educativos, a partir de un examen minucioso de evidencias acerca de cuáles variables son más efectivas para elevar los logros educativos de los estudiantes de primaria.

Los hallazgos de tal revisión son de particular importancia para la presente investigación, ya que están orientados a la necesidad de experimentación cuidadosa con modelos innovadores bien diseñados y evaluaciones sistemáticas de resultados para respaldar políticas específicas. Desde la perspectiva de una educación de calidad y de acuerdo con los planteamientos de Braslavsky (2006), se requiere que los estudiantes aprendan con pertinencia, que sea un aprendizaje contextualizado y que además les produzca felicidad.

Es por ello que los maestros, hoy más que nunca, están llamados a asumir ese importante papel de tener que ajustar las prácticas pedagógicas para la construcción de esos aprendizajes, seleccionando estrategias didácticas, metodologías activas y elaborando materiales que faciliten la transversalidad de los contenidos, el establecimiento de relaciones entre conceptos, el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo. Otro aspecto de indudable importancia es la correlación que tiene el rol directivo y su capacidad de orientar al equipo docente hacia objetivos

comunes en la definición de escuelas eficaces. Esta es una característica presente en las investigaciones sobre calidad de la educación.

Acerca de los factores que están relacionados con el rendimiento, los investigadores Vélez, Schiefelbein y Valenzuela concluyen lo siguiente: los métodos de enseñanza activa son más efectivos que los pasivos, el acceso a libros de texto y otro tipo de material instructivo es importante para incrementar el rendimiento académico, la provisión de infraestructura básica (por ejemplo, electricidad, agua y mobiliario) está positivamente asociada con el rendimiento en un tercio de los estudios revisados; la experiencia docente, la especialidad y la cercanía a la escuela están positivamente relacionados con el rendimiento; el tiempo en la tarea y la cobertura del currículum están relacionados positivamente, mientras que el ausentismo docente lo está en forma negativa; las actitudes de los alumnos hacia el estudio son importantes para incrementar el rendimiento; la concurrencia al preescolar está positivamente asociada al rendimiento; el tamaño de la clase no parece tener efectos sobre el aprendizaje; sin embargo, el tamaño de la escuela y el compromiso de los padres está positivamente asociado al rendimiento.

En las escuelas con resultados satisfactorios existe una relación positiva entre la disponibilidad de libros de textos y material de lectura y el rendimiento de los alumnos. La mayoría de los indicadores de infraestructura, incluyendo no solo la calidad del edificio, sino también del mobiliario y el acceso a la electricidad o agua corriente, presentan un efecto positivo sobre el rendimiento, como también la importancia de la formación y la experiencia docente, las cuales se encuentran significativamente asociadas al rendimiento de los alumnos.

La especialidad del maestro, su experiencia con el material y las expectativas de desempeño de los alumnos se encuentran también asociadas con el incremento del rendimiento y, finalmente, un aspecto considerado por la mayoría de autores como importante es el acompañamiento y compromiso de los padres, lo cual tiene una relación directa con la mejora de los aprendizajes de los niños, con su autoestima, con su nivel de compromiso con las tareas y con sus resultados

académicos, lo que hace parte, sin lugar a dudas, de los aspectos que tiene presente y que caracteriza una escuela eficaz.

Referenciando las escuelas como organizaciones inteligentes, Aguerrondo (1996) señala que: “el conjunto del sistema educativo puede verse como una serie de organizaciones que traban o facilitan la provisión de un servicio equitativo de calidad. Es en la institución escolar como “unidad de servicio” donde se juega la suerte, la calidad y la equidad de la oferta educativa” (p. 6).

Según Aguerrondo (1996),

> La gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto residual del quehacer institucional dentro de la escuela, en la medida en que se ha restringido a los ‘aspectos administrativos’ los que, sin lugar a dudas, ocupaban en la teoría un lugar secundario, pero en la práctica un lugar cada vez más. El desconocimiento de la dimensión ‘empresarial’ de la institución pública en el sentido del compromiso de la organización y sus actores con la eficacia y la eficiencia, y el incremento de concepciones educativas cada vez menos centradas en el conocimiento y más en los valores, fueron elementos que no ayudaron a que los aspectos profesionales de la gestión fueran valorizados (p.9).

En adelante se presentan los hallazgos investigativos, que tienen relación con la teoría aquí expuesta y su interpretación, lo cual permitiría la creación de un modelo de gestión eficaz.

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigar sobre escuela eficaz es ahondar en el campo epistemológico de la educación; es muy importante profundizar en aspectos como este de mucha relevancia, que da cuenta de la finalidad y proyección social de la misma. Esta indagación está soportada bajo los enfoques de los autores Hernández, Fernández y Baptista (2003), cualitativo, de tipo documental y descriptiva.

Se desarrolló a partir de la revisión de documentos, resultado de otras investigaciones y de reflexiones sobre eficacia escolar, lo cual representó la base teórica del área objeto de investigación. A partir de lo anterior se llevó a cabo un trabajo sistemático de indagación objetiva, el conocimiento se construyó a partir de

la lectura, análisis, reflexión, interpretación y síntesis de la información producida. La información recopilada fue seleccionada con base en su pertinencia, aporte al área de estudio, originalidad, claridad en la exposición de las ideas y análisis de los resultados.

La documentación en la indagación estuvo constituida por diversas fuentes como revistas, trabajos de investigación, artículos científicos, libros y material documental impreso y Web. Se usaron técnicas de observación indirecta para la recolección de la información

El proceso se abordó en forma de espiral dentro del análisis documental, mediante la recolección, selección de artículos y organización de la información. Los datos que emergieron, fueron analizados para revelar significados potenciales y desarrollar las ideas, los conceptos e hipótesis. El análisis de la información se basó en la identificación de los factores que se determinaban como procesos educacionales exitosos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con base en el marco conceptual y en los planteamientos de Murillo (2007), Aguerrondo (1996), Braslavsky (2006), Bandura (1993), Touron (1985), entre otros, los cuales han sido citados, así como, en el análisis de los resultados obtenidos y en su interpretación, se puede decir:

El éxito escolar, de acuerdo con la percepción de Redondo (1997), requiere de un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, aspectos que deben estar claramente vivenciados en las organizaciones que presentan buenos resultados, donde lo pedagógico tiene prevalencia, con la dirección del mayor esfuerzo hacia la adquisición de aprendizajes en los estudiantes y al posicionamiento de los mismos como ente social, a la consecución de logros y a la generación de oportunidades exitosas para ellos.

Touron (1985), indica que el rendimiento académico es el resultado del

aprendizaje, suscitado por la intervención pedagógica del profesor y producido en el estudiante. No es el producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma de elementos que actúan en y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos.

El autor precitado analiza cuáles son los elementos que influyen en el aprendizaje y el resultado de los estudiantes, aspecto muy importante dentro de los resultados de las escuelas eficaces; en este sentido, dentro de las mismas, se deben organizar los elementos del proceso de enseñanza para favorecer a los alumnos, con atención siempre en sus capacidades y condiciones particulares. Es necesario que identifiquemos qué factores influyen en el rendimiento académico y los elementos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, para así potenciar sus capacidades y abrir caminos en su paso por el sistema educativo, para tratar de generar en ellos oportunidades exitosas y garantizarles así el cumplimiento del servicio y la misión con la cual debe estar comprometida la escuela.

Touron expresa que los profesores pueden formular sus expectativas y, de alguna manera, predecir o estimar un determinado resultado con relación en el rendimiento, es claro entonces que los maestros con altas expectativas frente a sus estudiantes, los empoderan y los animan y esto se ve reflejado en la mejora de sus resultados y hasta en su autoestima.

Es decir, que a partir de su posición como docente y reflejando el proceso mediante el cual el comportamiento persuasivo e inspirador de una persona puede evocar sentimientos de fortaleza y habilidad en otras, les puede ayudar a establecer sus propias metas, es decir, que cumpla con el papel de apoyar a otras personas para que puedan expresar sus capacidades y de este modo, lograr lo que se propongan.

Es muy importante retomar lo que Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001), han denominado como “posibles ingredientes” para una escuela eficaz. Se trata de reconocer las prácticas y los conocimientos existentes como puntos de partida de

un proceso que considere las diferencias como oportunidades. Habrá, además, que adoptar una actitud vigilante y de análisis minucioso de los posibles elementos y mecanismos que podrían obstaculizar la participación de los alumnos en las escuelas. Teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes poseen un conocimiento mayor del que suelen utilizar habitualmente, se buscaría la manera de hacer un uso reflexivo de todo este bagaje de conocimientos y experiencias latentes, como motor de arranque para el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, consideran las siguientes condiciones como las más importantes que cumplen las escuelas exitosas: (1) Prestan atención a los beneficios que se derivan de las preguntas y la reflexión. (2) Tienen un compromiso de planificación colaborativa. (3) Cuentan con la participación de toda la comunidad educativa en los proyectos y en la toma de decisiones. (4) Definen estrategias de coordinación y (5) Un liderazgo eficaz, pero no solo del directivo, la función del liderazgo debe extenderse a toda la comunidad educativa.

Con atención en lo anterior, es claro que la escuela ha de integrarse en un proceso que la lleve a reflexionar sobre su realidad y sus procesos, que se ajuste y se adapte constantemente con el fin de responder al contexto en el que opera, a las necesidades y a los retos que este le plantea. Una escuela, en definitiva, que es capaz de llegar a cada uno de sus alumnos, resulta ser, en suma, una escuela eficaz para todos.

Es necesario, entonces, reflexionar sobre la calidad y la operatividad de las estrategias didácticas y herramientas que los maestros de la institución educativa utilizan, con el fin de lograr los aprendizajes por parte de los estudiantes y mantener un proceso exitoso y de calidad. Se debe utilizar la interacción dentro del aula como una realidad socio-emocional y cognitiva compleja, constituida por el contexto y las experiencias previas de los actores incorporados por tanto y, como aspecto básico, se requiere del conocimiento de ese ser con quien se está compartiendo el conocimiento, de sus características psicosociales y ambientales y la constitución de sus subjetividades.

Todo este proceso tiene un momento único: la evaluación y, tal como indica el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010), la evaluación como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso, a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente y significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. La evaluación mejora la calidad educativa, los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. Los resultados de la acción educativa en los estudiantes se valoran a través de evaluaciones de aula internas y externas. En este caso, se debe revisar cómo estos factores tienen influencia directa en los resultados de las pruebas Saber que se realizan en las tres instituciones educativas que sirven de antecedentes en esta investigación

Es importante identificar por qué estas tres instituciones educativas, Colegio Naval de crespo, I.E. Promoción Social de Cartagena y la I.E. Soledad Acosta de Samper, aun siendo escuelas de carácter oficial, mantienen resultados que están por encima de muchas instituciones de carácter privado del Distrito de Cartagena, por lo que el ingreso en estas instituciones es muy apetecido y solicitado por personas desde el estrato social uno, hasta el estrato social cuatro de la ciudad.

Uno de los factores que podría llegar a generar una limitación es la falta de documentación de los procesos, se requiere poner mayor énfasis en la investigación y la sistematización de los programas, proyectos e iniciativas que surgen en las escuelas y que muchas veces se quedan en ejercicios particulares, individuales, sin mayor relevancia o impacto.

CONCLUSIONES

La gestión escolar afronta en la actualidad múltiples desafíos, acordes con las complejidades y problemáticas del momento histórico que vivimos. El nuevo paradigma educativo demanda espacios de cooperación, conciliación, negociación y concertación a partir de escenarios socioculturales de integración en los que se

reflexione sobre la educación y su función, en donde el sector educativo evalúe su trabajo frente a las necesidades de los individuos y de los demás sectores de la sociedad y se fortalezca la gestión educativa dentro de las escuelas desde parámetros de eficacia.

De acuerdo con la revisión documental los procesos de aula, especialmente la calidad de la enseñanza, ejercen un impacto directo sobre el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, lo que ayuda a tener buenos resultados académicos a objeto de que finalmente se puedan producir oportunidades de éxito para esos futuros egresados del sistema escolar

En correspondencia con los planteamientos de Touron, el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje provocado por la mediación pedagógica del maestro y generado en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, por ello, se hace necesario que el docente revise permanentemente su dimensión didáctica, la forma como organiza el trabajo con los estudiantes, las relaciones que establece con los mismos, los métodos de enseñanza que utiliza, cómo emplea la evaluación, cómo atiende las necesidades de los estudiantes, sus particularidades y cómo contextualiza su quehacer.

En un mundo caracterizado por el ruido, el afán, los progresos económicos, las desigualdades, los avances tecnológicos, las exclusiones sociales, es importante que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los fines de la educación, especialmente contextualizados en las realidades de nuestros estudiantes y en las condiciones especiales en que se dan todos los procesos con este actor; las escuelas deben desarrollar estrategias eficaces para revisar sus prácticas, su evolución y efecto de las políticas e iniciativas de la escuela.

Se pueden generar procesos educativos eficaces en instituciones oficiales, en donde los directivos y docentes tengan una responsabilidad por el logro de resultados de los estudiantes. La escuela juega un papel definitivo en el desarrollo del individuo, de manera que este pueda participar competentemente en las

diferentes esferas de la vida social; asimismo debemos permanentemente repensar nuestros procesos, a fin de ajustar y revaluar lo que sea necesario en aras del logro de los objetivos.

De acuerdo con los referentes teóricos encontrados y analizados - desde los fundamentos teóricos de la escuela eficaz - y que sirven de base para la creación de un modelo de gestión educativa, se puede inferir la importancia de los siguientes elementos como esenciales: el liderazgo efectivo del director, el trabajo sinérgico del cuerpo docente hacia objetivos comunes, la labor del maestro en el aula utilizando estrategias didácticas y metodologías activas que estimulen la autonomía y el trabajo colaborativo, la contextualización de los saberes logrando aprendizajes significativos en los estudiantes, la participación de los padres de familia para lograr mejores aprendizajes y finalmente la revisión y reflexión permanente de la gestión educativa para el mejoramiento y el cumplimiento de estándares.

Todo lo anterior redunda en el mejoramiento de las gestiones escolares en las instituciones y garantiza la continuidad y ajustes en los procesos, especialmente en la evaluación, control y seguimiento. Una escuela eficaz reflexiona sobre su quehacer diario, abre espacios donde se retomen sus fortalezas y aciertos y aprenda de los errores y desaciertos. La importancia de una propuesta de creación de un modelo de gestión educativa radica en el nivel de empoderamiento de todos sus miembros, lo que permite alcanzar los objetivos.

El mayor impacto de esta investigación es la definición de un modelo de escuela efectiva que pueda ser aplicable a otras instituciones educativas oficiales del Distrito. Con el análisis de los procesos de gestión escolar de las Instituciones educativas se puede garantizar no solo la identificación de los aspectos claves para mantener esos buenos resultados, sino también pueden hacerse extensivos a otras instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena de Indias, cuyos resultados en su gestión no son satisfactorios.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. [documento en línea] Disponible: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN Aguerrondo Unidad 1.pdf. [Consulta: 2020, octubre 5]

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., West, M. (2001) *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Nacea, S.A. de ediciones. [documento en línea]. Disponible: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0Nxo5RJHVssC&oi=fnd&pg=PA5&dq=ainscow+2001+equipos+docentes&ots=gnuQt76tiL&sig=5aCii9tHObrlL3dkLGKNSnZiyHs#v=onepage&q=ainscow%202001%20equipos%20docentes&f=false [Consulta: 2021, marzo 7]

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. REICE *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar. Madrid – España. vol. 4, núm. 2, pp. 84-101.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de Investigación* 5ta. ed. México: McGraw Hill. Disponible: https://www.freelibros.me/metodologia-de-la-investigacion/metodologia-de-la-investigacion-6ta-edicion-roberto-hernandez-sampieri. [Consulta: 2021, julio 2]

Ministerio de Educación Nacional. (2010). [documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179264.html [Consulta: 2021, julio 2]

Page, M. y otros (1990). Hacia un modelo casual del rendimiento académico. Centro de investigación, documentación y evaluación C.I.D.E. Colección: investigación núm. 43. [documento en línea]. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378869 [Consulta: 2021, julio 5]

Paredes, C. (2014). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia de enseñanza de la educación ambiental en estudiantes de un liceo de Cañetes. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 1, pp. 119-144. [documento en línea] Disponible:https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194143011006/html/index.html [Consulta: 2021, junio 25]

Plan Nacional de Educación Colombiano 2016-2026*. El camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación de Colombia.* [documento en línea] Disponible:

https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/190/plan-nacional-decenal-educacion-2016-2026-camino-hacia-calidad-equidad [Consulta: 2021, junio 25]

Morales, J. Zúñiga, S. García, V. (2016). Hacia una calidad educativa: Indicadores de eficacia y eficiencia en México. Boletín científico de ciencias sociales y humanidades del ICSHU, vol. 4, núm. 8. [documento en línea]. Disponible: https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n8/a2.html [Consulta: 2021, julio 5]

Murillo, J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte. Convenio Andrés Bello*. [documento en línea]. Disponible: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=z4kjWSrdetIC&oi=fnd&pg=PA209&dq=Himmel+et+al.,+1984&ots=D7a84w3Ncz&sig=_miMQdLFG8HO8XQ-bKLL-QiQCsc#v=onepage&q=Himmel%20et%20al.%2C%201984&f=false [Consulta: 2021, febrero 20]

Murillo, J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3* (2). [documento en línea]. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf [Consulta: 2021, mayo 15]

Murillo, J. (2007). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Convenio Andrés Bello.

Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educació*n, vol. 6, núm. 1, pp. 4-28. [documento en línea]. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf [Consulta: 2020, octubre 15]

Purkey, S., Smith, M. (1983). Effective Schools: a review. *The elementary schools journal* volume 83, number 4. [documento en línea]. Disponible: https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/461325 [Consulta: 2021, marzo 5]

Redondo, J. (1997). "La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad". *Revista de psicología de la Universidad de Chile, vol. VI, pp. 7 – 18.* [documento en línea]. Disponible: *https://www.researchgate.net/publication/269968135* [Consulta: 2021, junio 25]

Touron, J. (1985). "La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones". *Revista española de pedagogía, vol. 43 No. 169. pp. 473 495*. [documento en línea]. Disponible: https://dadun.unav. edu/ handle/10171/18774 [Consulta: 2021, marzo 5]

Vélez, E., Schiefelbein, E., Valenzuela, J. (1994). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria revisión de la literatura de América latina y el caribe*. Repositorio Ministerio de Educación Perú. [documento en línea]. Disponible: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4317 [Consulta: 2021, febrero 20]

Estilos de enseñanza que favorecen la motivación en los estudiantes de educación básica secundaria

Teaching styles that favor motivation in students of basic secondary education

Des styles d'enseignement qui favorisent la motivation des élèves de l'enseignement secondaire de base



Fabio Alonso Correa Uribe
fabiocorrea26@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9955-3769

Secretaria de Educación de Bolívar - Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El artículo tiene como finalidad reflexionar sobre los estilos de enseñanza que favorecen la motivación en los estudiantes de educación básica secundaria. La investigación asume un diseño documental; se parte de postulados teóricos para realizar el proceso de reflexión, análisis e interpretación de la información. Los hallazgos obtenidos dejan ver que los estilos de enseñanza de los docentes atienden en buena parte a su conveniencia personal y en menor grado al grupo. Esto arroja como consecuencia desconocimiento de parte de educadores y educandos acerca de su forma de enseñar y aprender, lo que incide directamente en la forma como la motivación se hace presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

Palabras clave: *motivación escolar, estilos de enseñanza, educación.*

ASBTRAC

The article aims to reflect on the teaching styles that favor motivation in students of basic secondary education. The investigation assumes a documentary design; It is based on theoretical postulates to carry out the process of reflection,

analysis and interpretation of the information. The findings obtained show that the teaching styles of teachers largely serve their personal convenience and to a lesser extent the group. This results in ignorance on the part of educators and learners about their way of teaching and learning, which directly affects the way in which motivation is present in the teaching and learning processes in schools.

Key words: *school motivation, teaching styles, education.*

RESUMÉ

L'article vise à réfléchir sur les styles d'enseignement qui favorisent la motivation des élèves de l'enseignement secondaire de base. L'enquête suppose une conception documentaire. Il s'appuie sur des postulats théoriques pour mener à bien le processus de réflexion, d'analyse et d'interprétation de l'information. Les résultats obtenus montrent que les styles d'enseignement des enseignants servent largement leur convenance personnelle et, dans une moindre mesure, le groupe. Il en résulte une ignorance de la part des éducateurs et des apprenants quant à leur manière d'enseigner et d'apprendre, ce qui affecte directement la manière dont la motivation est présente dans les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles.

Mots-clés: *motivation scolaire, styles d'enseignement, éducation.*

INTRODUCCIÓN

El artículo que se presenta a continuación tiene como finalidad reflexionar sobre los estilos de enseñanza que favorecen la motivación en los estudiantes de educación básica secundaria; ya que es un aspecto educativo de gran relevancia en el que el docente juega un papel trascendental en la motivación de los alumnos; esto se debe a que es el responsable directo de crear ambientes favorables de aprendizaje en función del estilo de enseñanza con el que lleve a cabo su acción pedagógica.

Es el profesor quien decide qué información o contenido presenta a los estudiantes, cuándo y cómo hacerlo; planifica y organiza las actividades, selecciona las estrategias, determina los recursos a utilizar y define qué y cómo evaluar. En definitiva, es quien proyecta y les da significado a las actividades académicas. Tal

como lo señalan Díaz y Hernández (2010), el docente es quien: “ejerce una influencia decisiva en lo que los alumnos quieran saber y sepan pensar, así como en la posibilidad de conformar e internalizar un sistema motivacional propicio para el aprendizaje” (p. 58).

Para ello es fundamental que el docente tenga presente que el proceso evaluativo debe ser entendido como un proceso que genere motivación y estímulo en los educandos, para que aprendan a aprender, es decir, que la evaluación se convierta en una posibilidad de ayuda y crecimiento que le indiquen a los estudiantes qué dirección tomar en su proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista educativo actual, se pudiera decir que los docentes tienen resuelto el tema de los estilos de enseñanza, debido a que existe una literatura bastante extensa que da cuenta de ello, a partir de diversos enfoques y teorías. No obstante, Chiang, Díaz y Arraigada (2016), consideran que debido a que el docente tiene inmerso rasgos fisiológicos, cognitivos, afectivos y sociales que funcionan como indicadores en la forma como el profesor se aproxima a la enseñanza, no es alejado de la realidad investigar cómo los estilos de enseñanza pueden cubrir las necesidades de aprendizaje, como en este caso: la motivación.

Aunado a lo expuesto, está el hecho de que las tendencias educativas actuales postulan y promueven una participación más activa y constructiva de alumnos en su proceso de aprendizaje, por lo que se hace imperativo que los educadores conozcan y reflexionen sobre los estilos de enseñanza que están poniendo en práctica, para que puedan, por un lado, evitar prácticas pedagógicas desfasadas, tradicionales y desmotivadoras, y por otro lado, para que puedan asumir y apropiarse de estilos que sean coherentes tanto con las proposiciones teóricas actuales, como con el contexto y momento histórico de la sociedad del siglo XXI.

La realidad en el caso colombiano, es que además de estar determinada por los vertiginosos y acelerados avances científicos y tecnológicos, está marcada por circunstancias políticas, sociales y económicas que han causado grandes niveles de pobreza, inequidad, violencia, brechas sociales, corrupción y desplazamientos,

entre otros. Esta situación requiere que los educadores colombianos adecúen y optimicen sus estilos de enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, en miras de alcanzar una mejor calidad de formación y un mejor desempeño de la acción pedagógica, así como superar la enseñanza caracterizada por estilos convencionales, sistemáticos y homogenizados, en el que las normas y lineamientos están establecidas y son comunes a todos los estudiantes, lo que puede incidir de manera negativa en la motivación de los mismos.

Para alcanzar el objetivo propuesto y en concordancia con la investigación documental, se parte de constructos teóricos relacionados con: estilos de enseñanza, tipología de estilos de enseñanza; la motivación escolar y factores que intervienen en ella; y la relación entre los estilos de enseñanza y la motivación escolar. Con dichos postulados teóricos se realiza el proceso de reflexión, análisis e interpretación de la información que permite llegar a los hallazgos y conclusiones.

ELEMENTOS TEÓRICOS

Estilos de Enseñanza

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se caracterizan por ser bastante complejos y gran parte de dicha complejidad viene dada por sus dos principales actores; el docente y el educando. En la interacción que se da en el aula de clases entre estos dos actores educativos convergen visiones de mundo, ideologías, creencias, valores, que subyacen y forman parte de cada uno de ellos. Estos aspectos determinan comportamientos, actitudes y su desempeño, es decir, los estilos de enseñar del educador y la forma o los estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Oviedo, Cárdenas, Zapata, Rendón y Rojas (2010) plantean que los estilos de enseñanza han sido concebidos como las formas particulares de interactuar en el aula que emplean los docentes y que reflejan, de manera tácita o explícitamente, las conceptualizaciones que ellos tienen acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el estudiante y de ellos mismos.

La forma personal que tiene cada docente de desempeñarse dentro del entorno de aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos que de ello se derivan, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como el acondicionamiento del ambiente instruccional que crea, es lo que muchos autores denominan estilo de enseñanza (Pinelo, 2008).

Para Isaza y Henao (2012), el estilo de enseñanza es concebido como esa forma particular que utiliza el docente para interaccionar con los estudiantes y que se refleja en todas sus actividades escolares: planificación, ejecución y evaluación de estrategias. Este autor considera que el estilo de enseñanza de los educadores es un factor que influye en el aprendizaje de los alumnos.

Existen diferentes estudios realizados por varios autores, que dan cuenta de diversas clasificaciones en cuanto a tipologías de estilos de enseñanza llevados a cabo por los docentes en su desempeño profesional. Estas se describen a continuación.

Grasha (citado por Oviedo y otros, 2010), propuso un modelo integrado de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje:

1. *El experto:* en este estilo el profesor posee el conocimiento y la experiencia que los estudiantes demandan. Asimismo, domina los detalles de la disciplina que imparte, además, reta a sus estudiantes por medio de la competencia entre ellos y considera que los estudiantes necesitan ser preparados por alguien como él.
2. *El de autoridad formal:* este docente mantiene su estatus entre los estudiantes por su conocimiento. Ofrece retroalimentación eficaz a los estudiantes basada en los objetivos del curso, sus expectativas y mediante los reglamentos institucionales. Brinda un conocimiento estructurado y cuida mucho la normatividad correcta y aceptable dentro de la escuela.
3. *El personal:* desde el enfoque de este estilo el profesor se esfuerza por ser un ejemplo para sus estudiantes y, a través de él, les enseña la manera adecuada

para pensar y comportarse; motiva a sus educandos a imitar su comportamiento ordenado y meticuloso.

4. *El facilitador:* este tipo de docente guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos alternativos y toma de decisiones. También, promueve el desarrollo de los estudiantes con miras a la independencia, la iniciativa y la responsabilidad. A su vez trabaja por medio de proyectos o problemas que permiten a los estudiantes aprender por su cuenta y en los que la función del profesor es solo de asesoría.
5. *El delegador:* este docente le da libertad al alumno para que sea lo más autónomo posible. Motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos. Su principal rol es ser consultor de proyectos.

Por otro lado, Pratt (Citado por Chiang y otros, 2016) presenta cinco perspectivas sobre la enseñanza y estimula a que los profesores usen estas perspectivas para identificar, articular y justificar sus enfoques de enseñanza, en vez de adoptar una u otra práctica específica.

1. *Transmisión:* desde este enfoque los profesores se focalizan en el contenido y determinan lo que los estudiantes deben aprender y cómo deben hacerlo. Por lo tanto, se centra en los errores de los estudiantes.
2. *Desarrollo:* los profesores valoran el conocimiento previo de los estudiantes y dirigen el aprendizaje estudiantil hacia el desarrollo de formas cada vez más complejas de razonamiento y resolución de problemas.
3. *Aprendiz:* en este estilo los profesores proveen a los estudiantes con tareas auténticas en contextos reales de trabajo.
4. *Educación:* los educadores se centran en elementos interpersonales del aprendizaje estudiantil como: escuchar, conocer a los estudiantes y responder a las necesidades intelectuales y emocionales de los estudiantes.
5. *Reforma social:* los profesores tienden a relacionar explícitamente los temas con las vidas de los estudiantes.

Otros autores como Laudadío y Da Dalt (2014), proponen a partir de varios estudios consultados, que a la hora de desarrollar una conceptualización de los estilos de enseñanza hay que tener en cuenta:

1. La visión del profesor: se refiere a la percepción que el docente tiene de su papel en la enseñanza de una disciplina concreta y a su aporte personal y profesional en la formación de sus alumnos.
2. La visión o mirada del alumno: se centra tanto en la representación que el profesor tiene del alumno real como en las expectativas que el profesor proyecta y posee del alumno ideal para esa disciplina.
3. El fin de la educación: explora aquellos objetivos explícitos que tiene el profesor al organizar su acción educativa, pero también aquellos fines últimos que se propone al enseñar determinada ciencia. Estos principios o fundamentos dan sentido y dirigen la acción educativa y la elección de los contenidos que se van a enseñar; asimismo, están en íntima relación con la visión que el docente tenga de su trabajo como profesor y del alumno como educando.
4. La conceptualización de la acción educativa, los contenidos de enseñanza y la concepción de la evaluación.

Estas dimensiones permiten percibir de una manera más integral y comprehensiva los estilos de enseñanza, sin reducirlos a una opción metodológica o didáctica, como hacen evidente algunos estudios (Laudadío y Da Dalt, 2014). Asimismo, señalan Chiang y otros (2016) que los docentes necesitan examinar su estructura de creencias sobre la educación y lo que ella demanda para que puedan entender la importancia de mantener un proceso continuo de diagnóstico con ellos mismos y los propios estudiantes, que incluya observación, cuestionamiento, retroalimentación y reflexión crítica, porque los estilos establecidos no son modelos obligatorios. Cada docente es único y en ese sentido debe crear y renovar su propio estilo de enseñanza.

Finalmente, con el aporte de diversas investigaciones realizadas sobre las concepciones y prácticas de los profesores respecto a los estilos de la enseñanza y del aprendizaje, Laudadío y Mazzitelli (2019) concluyen que hay dos grandes orientaciones de estilos de enseñanza: por un lado, el estilo centrado en la enseñanza también denominado centrado en el profesor y, por otro lado, el estilo centrado en el aprendizaje, también llamado centrado en el estudiante. En este sentido explican:

1. *El estilo centrado en la enseñanza:* este estilo se basa en una concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje, donde lo importante es que el estudiante aprenda y comprenda los conocimientos de una determinada disciplina. En consecuencia, el rol del docente se limita a transmitir y evaluar los conocimientos Adquiridos; ya que él es quien sabe la materia, el que explica y organiza bien los conocimientos y presenta a los alumnos de modo comprensible. Utilizando la lección magistral es la metodología fundamental y hay poca participación del educando, porque solo debe limitarse a atender, tomar apuntes y responder a preguntas o plantear dudas.
2. *Estilo centrado en el aprendizaje*: desde esta perspectiva se considera el conocimiento como construcción, es decir, que se aprende a construir personalmente significados con ayuda del profesor. Se parte de una concepción activa y constructiva de la enseñanza y el docente asume el rol de mediador y muestra la aplicación del conocimiento a la realidad; el alumno necesariamente debe tener un papel activo y constructivo en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, organiza y desarrolla en medio de un ambiente de aprendizaje activo para fomentar la participación de los estudiantes; utiliza para ello estrategias como: preguntas, resolución de problemas, estudio de casos, entre otros.

Destacan los autores que actualmente los esfuerzos están puestos no solo en que los docentes reflexionen sobre el estilo de enseñanza que adoptan, sino en profundizar en los factores y estrategias que les facilitan la adopción de estilos centrados en el aprendizaje. En consecuencia, los educadores deben ser

conscientes de la influencia que tiene su actuación profesional en el desempeño y motivación académica de los alumnos, puesto que son determinantes para que puedan darle sentido y significado a aquello que aprenden.

Motivación Escolar

La motivación escolar resulta de gran complejidad debido a los procesos que se encuentran asociados a ella, por lo que no se restringe a simple utilización de técnicas o métodos de enseñanza en particular. En la motivación escolar se interrelacionan diferentes componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las actuaciones de los educandos como con las actuaciones de los docentes (Díaz y Hernández, 2010). Además, debe estar presente e integrada a lo largo de todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez, y Precht (2015), señalan que:

> Normalmente cuando se habla de motivación escolar se hace referencia a aquella motivación que impulsa al estudiante a realizar una serie de tareas que los profesores le proponen como mediación para el aprendizaje de los contenidos curriculares... En términos más precisos, la motivación escolar tiene que ver más concretamente con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje y no sólo con querer realizar una tarea específica en un momento dado. (p. 352).

Asimismo, Usán y Salavera (2018), concluyen que la motivación escolar constituye todo el conjunto de creencias que el alumnado posee con respecto a sus objetivos y fines, donde se pone en evidencia el por qué una meta es significativa para él y se deduce una explicación acerca de la persistencia en su conducta.

Tradicionalmente, se puede hablar de dos tipos fundamentales de motivación, que se encuentran reguladas por el sujeto de manera interna o externa: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca. La motivación intrínseca, según Díaz y Hernández (2010), hace referencia a la tendencia de

que sean los intereses personales en ejercer las propias capacidades para conquistar desafíos, alcanzar metas, resolver problemas, es decir, obtener satisfacción personal por cuenta de la propia persona sin necesitar ningún tipo de incentivo.

Por otro lado, estos autores definen la motivación extrínseca y la vinculan con el interés que proporcionan elementos o aspectos que impulsan a conseguir una determinada recompensa o beneficio externo que se consigue al llevar a cabo una actividad.

Es notorio que, durante el proceso de escolaridad en las instituciones educativas, los estudiantes viven numerosas situaciones, personales, grupales y contextuales, que pueden llegar a afectar significativamente su motivación y por ende su proceso de formación; los alumnos de educación básica primaria y secundaria no escapan de esta realidad; realidad que debe mantener presente el docente, puesto que, si bien es cierto que los resultados del aprendizaje escolar dependen en gran medida de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos o desarrollados previamente por los educandos, es incuestionable que el desempeño del docente también ejerce influencia; el educador constituye uno de los elementos clave para la motivación escolar de los alumnos.

METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico la investigación es de tipo documental. Se partió de referentes teóricos de fuentes digital e impresa para la realización del proceso de análisis e interpretación. Para el análisis se empleó el método hermenéutico porque, desde la perspectiva de Murcia y Jaramillo (2008), permite establecer una interacción interpretativa entre el autor y el lector, para lograr comprender, dar sentido y significado a los textos seleccionados vinculados con los estilos de enseñanza y la motivación en los estudiantes de educación básica.

RESULTADOS

En el aula de clase es donde se inicia la interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ese es el escenario donde surgen las diversas actividades básicas para el proceso de formación de los estudiantes. Chiang y otros (2016) expresan que el aula es un modelo de comunicación donde el educador debe tener un papel activo como constructor de ambientes de aprendizaje que propicien el diálogo, las interacciones, la retroalimentación de calidad, de tal forma de hacer al estudiante responsable y partícipe activo de su propio aprendizaje. En este sentido, el docente se ve envuelto en la desafiante labor de poner en práctica su estilo de enseñanza, es decir, tiene que enseñar a estilos diversos de aprendizaje.

Al respecto, Oviedo y otros (2010), luego de analizar las perspectivas desde las cuales se ha abordado la práctica pedagógica, destaca que en la gran mayoría de los docentes hay ausencia de una reflexión sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, así como de una toma de conciencia de su accionar como profesional de la docencia y lo que hace el estudiante; esto se debe, en gran medida, a la necesidad de resolver situaciones cotidianas. Generalmente, los educadores consideran que es más urgente hacer cosas como actuar con un sentido técnico o desarrollar actividades innovadoras, sin detenerse a pensar en por qué actúan así y cómo influyen sus decisiones en los resultados que obtienen de sus alumnos.

Por otra parte, la bibliografía consultada nos muestra que, en la mayoría de los casos, el estilo o los estilos de enseñanza de los docentes atienden en buena parte su conveniencia personal y en menor grado al grupo. Lo que da como resultado que uno de los mayores problemas en relación con los estilos es el desconocimiento que educadores y educandos tienen de su forma de enseñar y aprender. Con frecuencia, los maestros no tienen ni la menor idea de su estilo personal de enseñanza, porque su desempeño profesional se vuelve rutinario y autómata, hasta el punto que se desenvuelven de una manera irreflexiva y habitual y no hay cabida a replanteamientos o análisis reflexivo de retroalimentación de su profesión (Pinela, 2008).

El no tener conciencia del desempeño docente convierte el acto de enseñanza en un acto empírico, donde se enseña según el propio estilo de aprendizaje. Este proceso interno, señala Pinela (2008), inconsciente en la mayoría de los profesores, surge y se analiza cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y medir sus preferencias de aprendizaje, que luego desencadena en preferencias como su estilo de enseñar preferido.

Felder y Henríquez (citado por Chiang y otros, 2016) en su estudio señalan que el punto de equilibrio en la búsqueda de convergencia entre los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es que el estilo de enseñanza sea efectivo para el aprendizaje de los estudiantes, pero a su vez natural y cómodo para el profesor. Para lograr esto, los autores sugieren que el despliegue de estrategias y actividades en el aula debe ser gradual y recomiendan ir aplicando y descartando aquellas que no se ajusten y mantener las que dan buenos resultados.

Otro resultado obtenido es que, tal como lo expone Bain, (citado por Laudadío y Da Dalt, 2014), para mejorar la práctica docente, es necesario comprender la forma de pensar, las actitudes, los valores y los conceptos que están detrás de la labor pedagógica. Y, para ello, es necesario que cada docente sin perder su esencia de lo que él es y lo que enseña, internalice que la buena práctica pedagógica puede aprenderse.

Estos autores también enfatizan el hecho de que los docentes reflexionen acerca de sus prácticas y la congruencia en relación con sus estilos de enseñanza de manera metódica. Asimismo, reconocen que esta tarea puede ser desalentadora y difícil de manejar, debido a la complejidad del hecho educativo. A pesar de ello, señalan que cuando los educadores clarifican sus creencias y filosofía de la enseñanza, las contradicciones o discrepancias entre lo que creen y lo que hacen se vuelven más evidentes.

La compleja realidad humana, reflejada en la educación, en el momento de desarrollar una conceptualización de los estilos de enseñanza debe tener en cuenta:

la visión del profesor, la visión que tiene el docente acerca del estudiante, la finalidad de la enseñanza, la conceptualización de la acción educativa, los contenidos de enseñanza y la concepción de la evaluación. Estas dimensiones permiten entender de una manera más integral y comprehensiva los estilos de enseñanza, sin reducirlos a una opción metodológica o didáctica, como lo ponen en evidencia algunos estudios. (Laudadío y Da Dalt, 2014).

Finalmente, no hay que perder de vista los argumentos de Díaz y Hernández (2010) cuando expresan que el docente juega un papel importante en la motivación escolar, por lo que es necesario que tome conciencia de ello y se apoye en el manejo de los aspectos que definen el contexto motivacional de la actividad del alumno. Se debe tomar en cuenta que la motivación se hace presente en el aula mediante muy diversos aspectos, entre ellos: el lenguaje y los patrones de interacción entre maestro y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos, las recompensas y la forma de evaluar.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados arrojaron que los estudiantes y docentes tienen sus propios estilos de aprendizaje y de enseñanza, sin embargo, pocas veces son conscientes de ello, por lo que es ineludible crear en las instituciones los mecanismos que propicien tal conocimiento, con el fin de lograr una mayor convergencia entre dichos estilos y, de esta manera, sentar las bases para propiciar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean verdaderamente significativos para ambos actores.

El estilo de enseñanza creado y utilizado por un docente permea todo su acto educativo y, por ende, el logro del alto rendimiento académico. Y para hacer posible este último, el maestro debe preparase y estar capacitado para dominar diferentes estilos de enseñanza, para llevarlos a la acción después de establecer un análisis previo de cada situación, para combinarlos adecuadamente, transformarlos y crear

otros nuevos en aras de lograr el mayor aprendizaje y motivación de los educandos. Y hacer de la experiencia educativa, una experiencia pertinente, significativa y satisfactoria para todos los participantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

REFERENCIAS

Chiang, M., Díaz Larena, C., Arriagada Pizarro, P. (2016). Estilos de enseñanza y aprendizaje: ¿cómo dialogan en la práctica? *Revista de Estudios de Aprendizaje* [Revista en línea], 17. Disponible: http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1045 [Consulta: 2021, enero 26]

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGrawHill.

Isaza Valencia, L. y Henao López, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research* [Revista en línea], 1. Disponible: https://www.redalyc.org / pdf/ 2990/299023539015.pdf [Consulta: 2021, febrero 15]

Laudadío J. y Da Dalt. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores* [Revista en línea], 3. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781005.pdf [Consulta: 2021, febrero 15]

Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [Revista en línea], 82. Disponible: http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n82/1405-6666-rmie-24-82-853.pdf [Consulta: 2021, febrero 12]

Murcia Peña, N. y Jaramillo Echeverry, L. (2008). Investigación cualitativa. "La complementariedad". Colombia: Editorial Kinesis.

Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M. y Rojas, Y. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades Pedagógicas* [Revista en línea], 55. Disponible: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=ap [Consulta: 2021, febrero 13]

Pinelo Ávila, F. (2008). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *Revista REMO* [Revista en línea], 13. Disponible:

http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a05.pdf [Consulta: 2021, Enero 28]

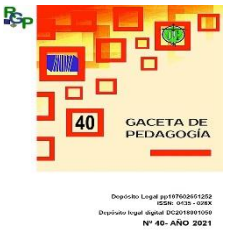
Usán Sepurvía, P. y Salavera Bordas, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología* [Revista en línea], 125. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6631794 [Consulta: 2021, febrero 23]

Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, Ilich., Gómez Nocetti, V. y Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos XL*. [Revista en línea], 1. Disponible: https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf [Consulta: 2021, febrero 12]

La estigmatización estudiantil: Amenaza para la convivencia escolar

Student stigmatization: Threat to school coexistence

Stigmatisation des élèves: Menace pour la coexistence scolaire



Julissa De la Rosa Figueroa
Julissad6@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4735-5154

Institución Educativa Soledad Acosta de Samper.
Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

En las instituciones educativas confluyen diferentes especificidades humanas que afectan las interacciones y la convivencia entre estudiantes, lo que ocasiona problemas de violencia, discriminación y estigmatización que originan aislamiento, deserción escolar, exclusión. El presente artículo tiene como finalidad analizar los elementos teóricos de la estigmatización estudiantil y sus implicaciones en la convivencia escolar. El estudio es de enfoque cualitativo de diseño documental, se basó principalmente en el análisis e interpretación de información de fuentes electrónicas e impresas por medio del método hermenéutico. Los resultados indican que los educadores tienen una gran responsabilidad en la erradicación y disminución de la estigmatización estudiantil. El reto es construir mecanismos necesarios desde las instituciones escolares a partir de los cuales se propicie y fortalezca el respeto a la diferencia y a los otros.

Palabras clave: *estigmatización, estigmatización estudiantil, convivencia escolar.*

ABSTRACT

Different human specificities converge in educational institutions that affect interactions and coexistence between students, which causes problems of violence,

discrimination and stigmatization that can cause isolation, school dropout, exclusion, among others. The present research aims to analyze the theoretical elements of student stigmatization and its implications in school coexistence. The study has a qualitative approach to documentary design, it was based mainly on the analysis and interpretation of information from electronic and printed sources by means of the hermeneutical method. Among the results obtained, it is found that educators have a great responsibility in the eradication and reduction of student stigmatization, since sometimes they go unnoticed or are consciously or unconsciously promoted not only by the students themselves, but also by the institutional authorities, teachers and context. Therefore, the challenge is to build necessary mechanisms from school institutions from which respect for difference and for others are fostered and strengthened.

Key words: *stigmatization, student stigmatization, school coexistence.*

RESUMÉ

Différentes spécificités humaines convergent dans les établissements d'enseignement qui affectent les interactions et la coexistence entre les élèves, ce qui provoque des problèmes de violence, de discrimination et de stigmatisation qui provoquent l'isolement, le décrochage scolaire et l'exclusion. Le but de cet article est d'analyser les éléments théoriques de la stigmatisation des élèves et ses implications dans la coexistence scolaire. L'étude a une approche qualitative de la conception documentaire, elle était basée principalement sur l'analyse et l'interprétation d'informations provenant de sources électroniques et imprimées au moyen de la méthode herméneutique. Les résultats indiquent que les éducateurs ont une grande responsabilité dans l'éradication et la réduction de la stigmatisation des élèves. Le défi est de construire les mécanismes nécessaires à partir des institutions scolaires à partir desquelles le respect de la différence et des autres est encouragé et renforcé.

Mots clés: *stigmatisation, stigmatisation des élèves, coexistence scolaire.*

INTRODUCCIÓN

La sociedad colombiana se caracteriza por ser multiétnica y pluricultural, lo que origina diversidad de: estrato y origen social, ideología, religión, política, lengua,

raza. Aunado a esto, también se encuentran otros elementos que aumentan la diversidad social como: sexualidad, aspectos psicológicos, discapacidades, enfermedades, entre otros. Y todas esas especificidades humanas convergen en las instituciones escolares y afectan las interacciones y la convivencia entre estudiantes, lo que ocasiona problemas de diferentes tipos de violencia, discriminación y estigmatización si no son canalizados adecuadamente y con prontitud.

Entre los docentes esta situación es de gran interés ya que el contexto colombiano posee un historial de conflicto armado y violencia que han causado grandes flagelos y desintegración social y la estigmatización estudiantil puede acentuar esta situación; puede afectar la capacidad de los educandos para integrarse con su comunidad o acceder a oportunidades de empleo y educación; también puede agravar las dificultades sociales experimentadas por las personas y conducirlas al aislamiento, la deserción escolar, la exclusión, lo que generalmente acarrea graves consecuencias para su salud mental y física. Es por ello que, la finalidad de este artículo es analizar los elementos teóricos de la estigmatización estudiantil y sus implicaciones en la convivencia escolar. Solo profundizando en esta problemática, se podrá propiciar actividades para el fortalecimiento del respeto por la heterogeneidad de la población estudiantil, que lejos de representar una oportunidad para conocer y comprender otras maneras de vivir, de concebir el mundo y de enriquecimiento cultural, se convierte en un elemento de estigmatización en los escenarios educativos, por parte de los mismos estudiantes que lleva a discriminación.

Tal como lo plantean Callejas y Piña (2005), quienes explican que:

> La discriminación, entendida como el trato injusto que puede recibir una persona por pertenecer, o porque se perciba que pertenece, a un grupo social particular, se deriva directamente del estigma y hace que con frecuencia se vulneren los derechos humanos de las personas (p.6).

Otra consecuencia que justifica la presente investigación, tiene que ver con que la estigmatización impacta la propia subjetividad, es decir, que afecta

psicológicamente a la persona objeto de esta situación y en gran medida siente la imposibilidad de transformar ese estereotipo. En consecuencia, según Di Napoli (2016), hay que desentrañar la trama emocional sobre la cual se sustentan los discursos que acusan y descalifican a los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental que, desde las aulas de clases, se generen espacios de posibilidad y diálogo para que las personas afectadas encuentren un sentido social a sus vidas y se sientan incluidos en una sociedad que no les tema o los vea como una amenaza.

En consecuencia, hay que activar los esfuerzos para que desde la escuela los educadores lidericen acciones donde se brinden los espacios para promocionar y fortalecer el diálogo y la confianza de los estudiantes, lo que incidiría de manera positiva en la convivencia escolar, al tiempo que se construyen las condiciones de igualdad de oportunidades para que los educandos puedan realizar sus proyectos de vida.

Para desarrollar la investigación se parte de postulados teóricos como: la conceptualización de estigmatización; reconocimiento de los tipos de estigmatización, población vulnerable a la estigmatización; convivencia escolar, importancia en el desempeño estudiantil y; las implicaciones de la estigmatización en la convivencia escolar. Para ello se utilizarán los referentes teóricos de: Goffman (1970), Fierro y Carvajal (2019), Peña y otros (2017), Di Napoli (2016), entre otros.

La investigación es de tipo documental y la información teórica es analizada e interpretada mediante el método hermenéutico, lo que permitió obtener entre otros hallazgos; la gran responsabilidad que tienen los educadores en la erradicación y disminución de la estigmatización estudiantil.

REFERENTES TEÓRICOS

Estigmatización Estudiantil

El Diccionario de Academia Española (2001), le da varias acepciones a la palabra estigma. La primera de ella es: “marca o señal en el cuerpo”; la segunda es:

"desdoro, afrenta, mala fama" y la cuarta definición que se encuentra en el diccionario es "marca impuesta con hierro candente, bien como pena infamante, bien como signo de esclavitud" (p.997).

Goffman (1970) apunta que fueron los griegos quienes inventaron la palabra estigma para" referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y habitual en el status moral de quien lo presentaba" (p. 11). Estos signos indicaban que la persona era un esclavo, un traidor o un criminal a quien debía evitarse. Pero con el tiempo el significado de la palabra ha variado y hace referencia más al mal en sí mismo y no a los signos corporales.

También explica este autor, que la sociedad es la que establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. Es el medio social el que determina las categorías de personas que en él se pueden encontrar. Es decir, que el estigma es una señal o atributo que marca al portador como diferente a los demás, es un atributo desacreditador ante el prototipo de una cierta categoría.

Según el autor citado, puede describirse tres tipos de estigmas: 1) las abominaciones del cuerpo, relacionadas con todas las deformidades y dismorfias del mismo; 2) los defectos del carácter de la persona, como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas. Se incluyen en este grupo: drogas, alcoholismo, homosexualidad y conductas extremistas; 3) los estigmas tribales, relacionados con la pertenencia a determinada raza, nación o credo y que son susceptibles de ser transmitidos a través de la herencia por generaciones.

Para Callejas y Piña (2005), en la actualidad las marcas físicas han desaparecido, pero el estigma se mantiene, para hacer referencia en uno o más factores como edad, clase, color, grupo étnico, creencias religiosas, sexo y sexualidad. Con frecuencia, algunas de estas características inducen a que parte de una sociedad no acepte a dichas personas entre sus miembros. Situación que

se acrecienta en sociedades como la colombiana que posee una población multicultural y pluriétnica y donde, a pesar de que actualmente existen numerosos instrumentos legales que buscan garantizar la igualdad y protección de los diferentes grupos minoritarios, en todos los ámbitos sociales, siguen siendo objeto de estigmatización, especialmente los jóvenes en los escenarios escolares de educación secundaria. Donde fácilmente son discriminados, producto de toda la violencia que los rodea, lo que los convierte en la población más vulnerable de estigmatización.

En este sentido, Di Napoli (2016) opina que la violencia vinculada con los jóvenes debe ser entendida en un contexto de desigualdad y fragmentación social, que produce tensiones y contradicciones cuando estos buscan sentido a su existencia social:

> Ellos son víctimas y victimarios de una violencia que expresa una falta de cohesión social. Esto no sólo hace referencia a la violencia "material", sino también a la violencia "simbólica" que se observa a través de diversas formas de discriminación hacia los jóvenes y de estigmatización del "ser joven" (p. 131).

Mientras que para Chávez (2014), la estigmatización puede ser definida como el fenómeno desacreditador que se origina al exagerar un rasgo en una persona o un grupo social o bien, al atribuirle un comportamiento o forma de reaccionar en exclusividad y como parte de su componente identitario, a pesar de que otros también la posean o y puedan manifestarla.

Por otra parte, Iraola, Sancandi y Punturiero (2016), señalan que las estigmatizaciones en el ámbito educativo tienden a excluir y reproducir herramientas de control que mezclan efectividad educativa con productivismo, ya que no se da solamente entre estudiantes; los docentes y demás miembros de la comunidad escolar también pueden actuar como estigmatizadores. Por lo tanto, en la estigmatización no sólo participa el sujeto que con poder genera la marca, también intervine quien la reproduce, ya sean profesores o estudiantes. Por eso la estigmatización difícilmente pueda ser definida mediante un solo intento, sin

embargo, se puede afirmar que es un proceso que cambia continuamente; son actitudes que se renuevan y que lo único que consiguen es afianzar la exclusión del estudiante y con él, al conjunto total de los estigmatizados. Asimismo, sostienen que dicha exclusión requiere tomar en cuenta la situación social y económica de los actores sociales, el desempeño de las instituciones educativas, la cultura impuesta como la correcta y la cultura adolescente que generalmente está en discrepancia con la impuesta por la sociedad.

Otro hecho que hay que destacar es que la estigmatización se convierte en un factor fundamental que facilita la discriminación. Así puede verse en los planteamientos de Callejas y Piña (2005), quienes afirman que la discriminación simboliza relaciones asimétricas que niegan derechos y reducen oportunidades a quien por sus diferencias se considera inferior. La discriminación limita las oportunidades y cancela los derechos fundamentales:

> La discriminación, puede ser entendida como el trato injusto que puede recibir una persona por pertenecer, o porque se perciba que pertenece, a un grupo social particular, se deriva directamente del estigma y hace que con frecuencia se vulneren los derechos humanos de las personas, lo cual incrementa el impacto negativo del grupo en cuestión. (p. 8).

Como bien ha quedado reflejado, los contextos socioculturales, incluyendo las instituciones educativas, tienden a reproducir las diferencias sociales preexistentes. Es por ello que, sigue siendo importante y necesario continuar promoviendo desde los espacios educativos la igualdad, la equidad y la inclusión social para minimizar las repercusiones negativas de la estigmatización.

Convivencia escolar

En primer lugar, es importante mencionar que según Carbajal (2013), el término convivencia incluye varias connotaciones y matices que en conjunto ponen de manifiesto la esencia que vincula a las personas y les hace vivir armónicamente en grupo, lo que implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, así como aprender a resolver los conflictos de una manera positiva.

Fierro y Carvajal (2019) presentan una definición de convivencia escolar que toma en cuenta los pilares de la educación: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a hacer. También toman aportes sobre los conceptos de paz positiva y elementos de la perspectiva de la justicia social como inclusión, equidad y participación y manejo dialógico del conflicto para su utilización en la escuela. Con atención en dichos aspectos, definen la convivencia escolar como aquellos procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad educativa, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto.

Este enfoque implica, según las autoras, aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas, el desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes; realizar adecuaciones curriculares según las capacidades e intereses de los estudiantes; discusión reflexiva en la toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes y la participación de todos los miembros en la elaboración y seguimiento de la aplicación de la normatividad escolar y del reglamento del aula.

Peña, Sánchez, Ramírez y Menjura (2017) manifiestan que la convivencia escolar puede comprenderse, también, como un mecanismo de construcción colectiva, participativa y democrática donde se originan intercambios, estrategias pedagógicas y relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, quienes crean y recrean pautas de relación intersubjetiva, significados, símbolos, códigos, concepciones y posturas ante el hecho educativo que brindan la posibilidad de abordarla, agenciarla y significarla como oportunidad de aprendizaje.

La convivencia escolar, también refieren los mencionados autores, significa participar en lo que acontece en la institución, si se tiene como base la comprensión y el reconocimiento del otro. Debe tener inmersos procesos y estilos comunicativos, capacidad de liderazgo, para tomar decisiones, distribuir el poder, darle adecuado tratamiento de las situaciones conflictivas, la historia institucional y el clima de

trabajo, entre otros aspectos, que en conjunto están relacionados con los modelos de gestión de las instituciones educativas.

Otro aspecto que es necesario mencionar en el marco de la convivencia escolar es lo planteado por Carbajal (2013), quien sostiene que pueden distinguirse dos enfoques distintos sobre la convivencia escolar: un enfoque restringido, y un enfoque amplio. El concepto restringido de la convivencia enfoca su atención en la disminución de los niveles de violencia escolar, al finalizar el control de los comportamientos agresivos de los alumnos.

Por el contrario, la segunda perspectiva de la convivencia escolar incluye una visión mucho más amplia, integrando las relaciones democráticas, como las institucionales, culturales e interpersonales, y las estructuras de participación como elementos fundamentales para la construcción y consolidación de la paz, lo que responde al concepto de convivencia democrática. Donde se concibe la democracia como una vía de resolución de conflictos y de convivencia justa que debe practicarse en cualquier lugar donde se produzcan intercambios sociales.

Desde la perspectiva amplia, en la convivencia escolar un elemento clave es la paz positiva. La paz positiva no sólo evita el incremento de los conflictos, sino que aborda sus causas estructurales, tales como la distribución inequitativa del poder y de los recursos, lo que permite revertir la injusticia y asegurar que todos los estudiantes tengan los medios para participar en el desarrollo de la sociedad.

Esta orientación amplia y sistémica de la convivencia democrática reemplaza el concepto limitado de una convivencia dirigida hacia la paz negativa, para hacer énfasis en la paz positiva. Es decir, que más allá de concentrar los esfuerzos en controlar el comportamiento agresivo de los estudiantes -que es la concepción de la paz negativa-, la perspectiva amplia de la convivencia escolar propende por la transformación de las prácticas en el aula y en las instituciones escolares, con la finalidad de construir comunidades justas, incluyentes y democráticas, es decir, fortalecer la paz positiva (Carbajal, 2013).

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo documental ya que tal como lo plantean Palella y Martins (2006), ya que se indagó sobre el tema de la estigmatización estudiantil donde la recopilación de información fue de diferentes fuentes impresas y de artículos científicos de fuente electrónica. El método empleado para el análisis e interpretación de información fue el hermenéutico. En este sentido, Martínez (2015), explica que este método es un proceso natural "que busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de estas al todo" (p. 38).

RESULTADOS

Una vez revisada la bibliografía, se puede decir que las instituciones educativas tienen como finalidad contribuir con el desarrollo integral de las personas, formar ciudadanos que participen activamente en los asuntos de la vida pública y generen cambios en su entorno sociocultural. Desde esta lógica, expone Chávez (2014) que lejos de reproducir o sostener un orden social establecido, la escuela debe asumirse como un espacio para la deliberación, el pluralismo y la construcción de autonomía moral.

Sin embargo, Callejas y Piña (2005) consideran que la escuela y la familia son las instituciones en donde se adquieren la mayor parte de los valores, pero además, es en ellas donde se percibe y naturaliza la discriminación, por lo que la juventud actual aprende y aprehende a estigmatizar y discriminar como forma de vida, y queda a un lado el aprendizaje de la cultura democrática y la cultura cívica y la cultura de paz. Esta realidad obliga a centrar la mirada en dichas instituciones si verdaderamente se quiere lograr revertir tal situación.

Queda claro también que, como educadores tenemos una gran responsabilidad en la erradicación y disminución de los fenómenos sociales como la discriminación y la estigmatización que, aunque a veces pasan desapercibidos o son fomentados de manera consciente o inconsciente por las autoridades

institucionales y los docentes, afectan a una gran cantidad de estudiantes, que limitan todas sus potencialidades y ensanchan las brechas hacia la justicia social.

Por lo que hay que aprovechar el aula como espacio privilegiado de formación para la convivencia, puesto que es en ella donde los docentes tienen un potencial inmenso para dar forma a las vidas de sus estudiantes y fomentar el desarrollo de las experiencias de aprender a convivir. Los procesos de aprendizaje, demandan prácticas pedagógicas que impliquen estrategias de enseñanza y aprendizaje colaborativas y participativas para que los estudiantes desarrollen competencias tales como empatía, tolerancia, comunicación y trabajo en equipo (Fierro y Carvajal2019), competencias indispensables para reducir la estigmatización escolar.

Otro dato interesante que arrojó la literatura revisada, es que para la prevención de la violencia y estigmatización entre educandos, hay que abordar tanto los factores externos como la familia y el contexto comunitario que afectan la convivencia escolar, pero hay que hacer gran énfasis también en las repercusiones que tiene la escuela sobre lo que ocurre en su interior. Ya que es insuficiente para abordar la problemática escolar, no se puede centrar las acciones exclusivamente en los estudiantes y sus comportamientos. Es necesario ampliar la intervención de las prácticas pedagógicas a todos los espacios y actores educativos, así como a la familia y contexto comunitario.

Como bien lo proponen Peña, Sánchez, Ramírez, y Menjura, (2017) quienes opinan que los docentes y directivos hacen especial énfasis en factores externos, relacionados con problemas familiares y del entorno social de la escuela que afectan la convivencia escolar, en desconocimiento de la repercusión que tiene la misma sobre lo que ocurre en su interior. Ya que, si bien es cierto que es innegable la influencia de los factores externos, también es fundamental tener presente la responsabilidad de la escuela como institución social que debe posibilitar la comunicación asertiva, la escucha activa, la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos y armónicos que lleven a mirar la convivencia desde una perspectiva

multidimensional, en la cual también se valoren aspectos referidos a la institución educativa tales como su historia, el horizonte institucional, el proyecto educativo institucional, las relaciones interpersonales, los planes y programas, la gestión académica y administrativa, la gestión de la comunidad, entre otros.

La diversidad de características (estrato social, religión, étnicas, sexuales, discapacidades, entre otras) que convergen en las aulas de clase hoy en día, deben ser respetadas por todos los actores escolares, por lo que hay que promover que antes de etiquetarlos deben percibirse como ciudadanos y personas con derechos civiles, políticos y culturales, como todos los individuos, sin ningún tipo de discriminación. El asunto es vivir juntos, no pese al otro sino junto con el otro u otros.

Es por ello que se debe trabajar en la generación de condiciones de igualdad de oportunidades (incluyendo la salud mental), para que todos los escolares puedan desenvolverse y participar de manera activa y productiva en la sociedad, lejos de cualquier tipo de estigmatización. Por lo tanto, el reto actualmente, sigue siendo el mismo de hace mucho tiempo; construir los mecanismos necesarios, desde las escuelas, a partir de los cuales se propicie y fortalezca el respeto a la diferencia, al otro y a los otros.

CONCLUSIONES

La estigmatización escolar en cualquier nivel del sistema educativo se convierte en un problema social con graves repercusiones en lo psicosocial. Por esto, es necesario y pertinente implementar estrategias que sensibilicen y permitan disminuir la estigmatización, que se creen espacios en el contexto institucional, donde toda la comunidad educativa pueda participar e informarse al respecto y desarrollar acciones orientadas a minimizar y erradicar la estigmatización y el impacto negativo que tiene en las personas que son víctimas de ella.

Ahora más que nunca, las escuelas deben ser un espacio flexible, que posibilite la convergencia de las diversidades que se presentan en su contexto; por otra parte, hay que replantear el rol y la labor pedagógica frente a los retos que

demandan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela con los alumnos, ya que estos tienen diversas expectativas, angustias, aspiraciones, además de diferentes habilidades que los hacen particulares y con las que deben aprender a convivir desde una perspectiva amplía, enmarcada en una paz positiva dentro de un mismo centro escolar.

Finalmente, es relevante destacar que todos los planteamientos esbozados en este artículo dejan en evidencia la necesidad de brindar formación y capacitación a los docentes para que puedan educar desde la inclusión y la necesidad misma del estudiante, y generar espacios de sana convivencia escolar. Y además, para que puedan entender y abordar mejor la estigmatización como proceso social complejo en el que los estudiantes intervienen y son intervenidos, es decir, son víctimas y victimarios. De esta manera, se podrá comprender el complejo proceso de producción y reproducción de la estigmatización para poder dirigir y aunar esfuerzos mediante estrategias pedagógicas que permitan afrontar la problemática con la finalidad de resolverla.

REFERENCIAS

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* [Revista en línea], 2. Disponible: https://repositorio.uam.es /bitstream /handle/ 10486/661798/RIEE_6_2_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2021, febrero 12]

Callejas, L. y Piña, C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano* [Revista en línea], 134. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/325/32513409.pdf [Consulta: 2021, febrero 15]

Chávez, M (2014). La estigmatización de la adolescencia como grupo poblacional en riesgo y sus repercusiones en la construcción de ciudadanía. *Sinéctica* [Revista en línea] Disponible: https://sinectica.iteso.mx/index. php/SINECTICA/article/view/64/56 [Consulta: 2021, enero 26]

Di Napoli, P. (2016). La juventud como objeto de temor y estigmatización Sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur. *Revista de Ciencias Sociales* [Revista en línea], 38. Disponible: http://www. scielo.

edu.uy/scielo.php?pid=S0797-55382016000100007&script=sci_abstract [Consulta: 2020, noviembre 25]

Fierro, C. y Carvajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectiva.* [Revista en línea], 1. Disponible: https://scielo. conicyt. cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00009.pdf [Consulta: 2021, febrero 12]

Goffman, E. (1970). Estigma. La identidad deteriorada. [libro en línea] Disponible: https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf [Consulta: 2021, febrero 02]

Iraola, E., Agüero, M., Sancandi, N. y Punturiero, M. (2016). Estigmatizaciones áulicas en el espacio de las clases de historia. [Documento en línea]. Disponible: http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/download/946/821 [Consulta: 2021, enero 29]

Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.

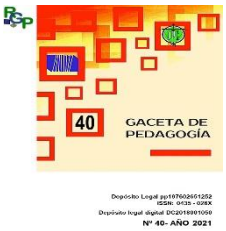
Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J., y Menjura, M. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* [Revista en línea], 1. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136007.pdf [Consulta: 2021, enero, 28]

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. (22ª. Ed.). Madrid: Espasa.

Liderazgo social: fundamentos teóricos dirigidos a rectores para propiciar la integración entre escuela y comunidad

Social leadership: theoretical foundations aimed at principals to promote integration between school and community

Leadership social: fondements théoriques destinés aux chefs d'établissement pour favoriser l'intégration entre l'école et la communauté



Depósito Legal pp197602601252
ISSN: 0435 - 028X
Depósito legal digital DC2019001059
Nº 40- AÑO 2021

Luís Miguel Uribe Ardila
uribeardila@yahoo.es
https://orcid.org/0000-0002-9472-5752

Institución Educativa Oficial Benjamín Herrera.
Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El artículo tiene como propósito caracterizar los fundamentos teóricos necesarios para un modelo de liderazgo social, dirigido a rectores de instituciones educativas, para contribuir con la integración escuela-comunidad. La investigación es de tipo documental bibliográfica circunscrita al enfoque cualitativo. En consecuencia, se seleccionó, analizó e interpretó la información para caracterizar los fundamentos teóricos del liderazgo social. Los hallazgos obtenidos dejan en evidencia que el liderazgo ejercido por los directores y rectores se basa en la dedicación de su tiempo a tareas administrativas y a actividades como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos, el cumplimiento de recaudos administrativos y las exigencias burocráticas del Ministerio de Educación Nacional. Por lo que resulta imperativo comprender mejor cómo los rectores pueden influenciar positivamente en la consolidación de prácticas y acciones que fortalezcan la justicia social de su contexto comunitario, mediante modelos como el liderazgo social.

Palabras clave: *liderazgo, liderazgo social, integración escuela comunidad.*

ABSTRACT

The purpose of the article is to characterize the theoretical foundations necessary for a model of social leadership, aimed at rectors of educational

institutions, to contribute to school-community integration. The research is of a bibliographic documentary type circumscribed to a qualitative approach. Consequently, the information was selected, analyzed and interpreted to characterize the theoretical foundations of social leadership. The findings obtained make it clear that the leadership exercised by the directors and rectors is based on the dedication, of a high percentage of their time, to administrative tasks and activities such as the control and supervision of material and human resources, compliance with requirements administrative and bureaucratic demands of the Ministry of National Education. Therefore, it is imperative to better understand how directors or rectors can positively influence the consolidation of practices and actions that strengthen social justice in their community context, through models such as social leadership.

Key words: *leadership, social leadership, school community integration.*

RESUMÉ

L'objet de l'article est de caractériser les fondements théoriques nécessaires à un modèle de leadership social, destiné aux recteurs d'établissements d'enseignement, pour contribuer à l'intégration école-communauté. La recherche est de type documentaire bibliographique circonscrite à une approche qualitative. Par conséquent, les informations ont été sélectionnées, analysées et interprétées pour caractériser les fondements théoriques du leadership social. Les résultats obtenus montrent clairement que le leadership exercé par les administrateurs et les recteurs repose sur le fait de consacrer un pourcentage élevé de leur temps à des tâches et activités administratives telles que le contrôle et la supervision des ressources matérielles et humaines, le respect des procédures administratives et les demandes bureaucratiques du ministère de l'Éducation nationale. Par conséquent, il est impératif de mieux comprendre comment les recteurs peuvent influencer positivement la consolidation des pratiques et des actions qui renforcent la justice sociale dans leur contexte communautaire, à travers des modèles tels que le leadership social.

Mots-clés: *leadership, leadership social, intégration de la communauté scolaire.*

INTRODUCCIÓN

Por la naturaleza social de las instituciones escolares, convergen en ellas diversos actores, factores y elementos que van más allá del acto pedagógico del aula y que demandan de coordinación, organización y que propicien una adecuada integración escuela comunidad. Por esta razón, desde sus primeros inicios, las

escuelas siempre han tenido una persona encargada de dirigirlas. Esta persona, que en el caso de las escuelas colombianas recibe el nombre de rector (también conocido generalmente como director), es en quien recae la responsabilidad de liderar todos los procesos educativos institucionales.

En este sentido, consideran Davis y Thomas (1999) que tradicionalmente se ha concebido el liderazgo del director o rector como el de un gestor institucional y del presupuesto que debe encargarse de: tramitar y custodiar toda la documentación requerida y necesaria; servir de enlace entre la escuela y otras dependencias del sistema educativo; cumplir y hacer cumplir procedimientos y normas; tomar decisiones y ocuparse de problemáticas de espacios, del personal, equipamiento y distribución de materiales; ejercer disciplina; participar en incontables reuniones y encuentros en los que debe ser interlocutor con quien corresponda en las diversas situaciones que se presenten; organizar eventos estudiantiles, entre otras.

No obstante, la concepción de liderazgo educativo con el transcurrir del tiempo ha ido evolucionando a medida que se han dado los cambios y transformaciones sociales y educativas. En este sentido, los postulados teóricos han pasado de una perspectiva de liderazgo tradicional, como la descrita anteriormente, a otras más modernas como la visión del liderazgo de Sierra (2016), quien plantea que es necesario liderazgo responda al sentido de la educación en cuanto al qué, al para qué, al por qué, al cómo y al hacia dónde. Por lo tanto, es imperativo un liderazgo educativo con cualidades y características que hagan posible una sociedad más humana:

> Donde todos los actores del proceso educativo generen una dinámica de proyección y, de valores y de principios éticos que se enmarquen en el desarrollo de la persona, y cuyo proyecto de vida lo lleve a interrogarse sobre el papel que desempeñará en la sociedad (p. 5).

Lo que significa transformar de manera significativa un conjunto de prácticas institucionales profundamente naturalizadas en las culturas y tradiciones escolares, como la concepción del liderazgo tradicional ejercidos por los rectores o directivos.

Ante estas nuevas demandas de escenarios educativos cada día más complejos es pertinente que los líderes educativos asuman nuevas perspectivas de liderazgo, como la del liderazgo social que implica considerar las problemáticas sociales, es decir, ir más allá de buscar gerenciar procesos para alcanzar efectividad institucional (Gaete, Acuña y Ramírez, 2020). Las prácticas del liderazgo social, sostiene Carreras (2009), se diferencian y asocian a diversas luchas sociales, por lo tanto, implica un liderazgo con características específicas, que depende del contexto social, político, ideológico y valórico en que se realiza.

Con atención en estos planteamientos es que surge la inquietud del presente artículo científico, cuya finalidad es caracterizar los fundamentos teóricos necesarios para un modelo de liderazgo social, dirigido a rectores de instituciones educativas oficiales de Colombia, para contribuir con la integración escuela-comunidad. En correspondencia con el objetivo propuesto, se desarrolla una investigación de tipo documental bibliográfica circunscrita al enfoque cualitativo. Para ello, una vez seleccionada la información, el autor mediante el análisis y la interpretación de la información caracteriza los fundamentos teóricos del liderazgo social con los que se aspira a realizar un aporte, que permita orientar a los rectores y directores educativos hacia el fortalecimiento de la tríada escuela-familia-comunidad con un liderazgo compartido y basado en el compromiso colectivo.

ELEMENTOS TEÓRICOS

Liderazgo social

El liderazgo puede ser concebido como la capacidad de motivar e influir otras personas para el logro de objetivos; este potencial puede ser aprovechado en diferentes ambientes y ámbitos y de maneras distintas, sin recurrir a la figura de autoridad y está muy ligado al cambio y a la transformación de comunidades y sociedades.

Los procesos de liderazgo educativo están llenos de complejidades debido a todos los factores y actores que conforman y participan en el proceso educacional.

Además, el liderazgo escolar contiene la responsabilidad de hacer posible que una institución se encamine a una transformación escolar con nuevos sentidos y significados para todos sus miembros. Particularmente, en las dinámicas educativas de la actualidad, que están caracterizadas por innumerables conflictos e incertidumbres y llenas de desafíos, hay un interés en buscar referentes que aporten visión e inspiración en los contextos escolares; y el liderazgo se erige como una posibilidad de acción para generar los cambios y transformaciones deseadas, como son los preceptos del liderazgo social.

Este tipo de liderazgo, explican Murillo y Hernández-Castilla (2014) que parte de cuatro premisas fundamentales: (1) no todas las escuelas son iguales ni se comportan igual; (2) las escuelas que no se proponen, de manera clara y precisa, contribuir con una sociedad más justa, fomentarán la reproducción de las injusticias sociales; (3) para que una institución trabaje en búsqueda de la justicia social es imprescindible que tenga una cultura compartida por la comunidad escolar, que se refleje en su visión de la escuela y en sus acciones y comportamientos cotidianos; su interés por erradicar o disminuir las desigualdades y propenda a favor de la equidad escolar y social; (4) el líder escolar debe propiciar y contribuir con su estilo, actitudes y comportamientos, en generar una dinámica escolar que trabaje desde y por la Justicia Social.

El liderazgo escolar, enmarcado en la justicia social, busca conocer y desarrollar un modelo en las instituciones educativas caracterizado por su lucha a favor de la consecución de una sociedad más equitativa, por medio de una educación más justa, con una concepción de justicia multidimensional que implica: la redistribución de bienes primarios; reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales y participación y representación de todas las personas, especialmente de aquellos grupos tradicionalmente excluidos (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

En este orden de ideas, Carrasco y González (2017) afirman que el liderazgo para la justicia social debe plantear actividades asociadas a liderar la escuela con

la inclusión de todos en el centro escolar, independientemente de los roles que formalmente les corresponda ejercer a los directivos, principalmente, mediante la acción en conjunto los miembros de la comunidad escolar que colaboran y trabajan, participan y deciden juntos desde sus saberes, experiencias, necesidades y capacidades, con la finalidad de buscar soluciones complejas a problemas complejos. Además, los autores antes citados explican que esta concepción se nutre de aportes de otros enfoques de liderazgos como el democrático, el liderazgo distribuido y el liderazgo pedagógico.

Theoharis (citado en Tintoré, 2018) apunta que el liderazgo social centra su lucha contra la marginalización, además de encontrarse a favor de la inclusión, el respeto a las culturas y la equidad. Este liderazgo pone de manifiesto la necesidad de cambiar las situaciones injustas y ayuda también a que se produzca el cambio deseado; para lo cual se requiere que los líderes desarrollen capacidad de crear una cultura colaborativa basada en valores de equidad e inclusión, a partir de la cual se ayude a los estudiantes a desarrollar todo su potencial personal y académico.

Finalmente, Gaete, Acuña y Ramírez (2020), sostienen que el liderazgo social es un enfoque que le permite a los directores y rectores comprender y actuar como impulsores de iniciativas sociales y educativas, fundamentadas en convicciones personales y colectivas que permiten actuar basado en una causa y no solo gerenciando procesos en busca de la efectividad. El liderazgo social implica una perspectiva más amplia, que sobrepasa el espacio privado de la organización escolar y considera las problemáticas sociales de la comunidad.

Características del liderazgo social

Son muchas los autores que caracterizan el liderazgo social, en este sentido iniciaremos con la propuesta de Carreras, Leaverton y Sureda (2009), quienes establecen las siguientes características del liderazgo social:

a) *Objetivo común:* este tipo de liderazgo, para que tenga impacto, debe ser suficientemente aglutinador e inclusivo, con voluntad de unir a muchas

personas para que pasen a ser abanderados de la misma. Demanda este liderazgo perspectiva plural y trasversal que permita agrupar a un sector mayoritario de la población en torno a una causa, más allá de intereses partidistas, económicos o de cualquier tipo. Los líderes sociales tienen el reto de cohesionar a personas con ideologías plurales que están dispuestas a movilizarse y colaborar unidas por una misma causa.

b) *Contexto de grupo:* esta característica está referida a tres aspectos fundamentales; en primer lugar, a la propia vertiente interna del grupo que conforma la organización en la que se desarrolla el liderazgo; en segundo lugar, a otras organizaciones del sector con las que se comparten actuaciones, ya sea a través de alianzas y coaliciones; en tercer lugar, el componente más público del liderazgo social orientado a interactuar con potenciales donantes, medios de comunicación, administraciones públicas, empresas y con la sociedad en general. Estas dimensiones no son fáciles de manejar, por eso es importante que los líderes sociales tengan un alto grado de independencia política, ya que el liderazgo social y liderazgo político tienen fronteras muy permeables y hay que evitar caer en este último.

c) *Influencia:* este aspecto está relacionado con el hecho de que el liderazgo social puede y debe ser un liderazgo transformador. Para poder llevar a cabo una labor que contribuya en la transformación social es necesario un liderazgo transformador focalizado; por lo cual hay que saber identificar, en consideración de los valores y misión institucionales, cuál va a ser el espacio de actuación para influir efectivamente y canalizar las aspiraciones, ideas y energías de acuerdo con una visión focalizada y, a la vez, suficientemente transformadora.

d) *Proceso:* el liderazgo social debe ser un proceso transformador de la realidad, que requiere una adecuada focalización y se hace mediante un proceso complejo, donde el motor principal son los valores y la legitimidad para liderar se ha de ganar cada día. El proceso del liderazgo social demanda, en el caso

de las escuelas, una gran motivación por las causas y metas propuestas y dicha motivación debe ser cuidada y fomentada por los líderes.

Otra caracterización del liderazgo social es la realizada por Calvo (2011), quien con aportes de otros autores sostiene que debe contemplarse por acciones de liderazgo desde una perspectiva horizontal, en lugar de vertical, como suele predominar en otros tipos de liderazgo. Plantea las siguientes características:

1. Educandos con capacidad de influencia para crear nuevas relaciones de poder entre la administración educativa y escuelas en las necesidades de cada comunidad.
2. Influencia social necesaria para orientar a la población escolar en formas de participación de trabajo compartido entre autoridades locales y escolares en el desarrollo de proyectos educativos comunes.
3. Coordinación de actividades innovadoras orientadas a la mejora del aprendizaje personalizado, a partir de procesos de atención y seguimiento individual.
4. Contribución en la mejora del aprendizaje cognitivo, social y emocional de estudiantes, para construir relaciones estables entre diferentes organizaciones, grupos, familias y gobiernos locales dirigidas al objetivo de la inclusión de cada sujeto en su ambiente local.
5. Articulación de valores educativos y morales, creando un sentido claro de pertenencia de cada miembro con la institución, mediante un balance de demandas externas, prioridades internas, necesidades personales, profesionales, demandas, objetivos u otras metas individuales y colectivas.
6. Acciones centradas en espacios contextuales próximas a las identidades de las poblaciones, con el objeto de lograr implicación efectiva de la población en el desarrollo escolar.
7. Interpretación y comprensión de la estructura de percepción y acción individual e institucional, cuya intencionalidad es predecir las relaciones sociales predominantes en las escuelas, los comportamientos de los actores que

integran el colectivo, competencias prácticas e intereses básicos, lógica y exigencias institucionales y posición social de las poblaciones asistentes a las escuelas, para identificar las demandas, problemas, principios, preocupaciones y tendencias de la población escolar.

Hay autores que dan cuenta de otras caracterizaciones de un liderazgo social para la justicia social. En este sentido, se encuentra lo expuesto por González (2014). Para este autor este liderazgo debe poseer los siguientes rasgos:

a) *Un Liderazgo con un propósito moral*: es de gran relevancia que se reflejen en las prácticas de este liderazgo conductas y actitudes sustentadas en los valores y la ética.
b) *Un Liderazgo en contextos de diversidad con la mirada puesta en lo colectivo y lo diverso, la democracia y la inclusión:* por su esencia social los centros educativos se caracterizan en la actualidad por estar llenos de diversidad cultural, social, religiosa y heterogeneidad de su alumnado. Por lo tanto, el liderazgo debe reconocer esas múltiples realidades y diversidades que están presentes en ellas, las necesidades de cada individuo y, al tiempo, trabajar con miras a funcionar como una comunidad. Es decir, debe poner su interés en lo colectivo y lo diverso, en reconocimiento y valoración de la experiencia de vida de los estudiantes, para incorporarla a las situaciones de aprendizaje y permitir que los propios miembros de la comunidad estén presentes en las actividades de la escuela, bien porque están representadas sus expectativas y experiencias, bien porque se implican directa y físicamente en tales actividades. Esto llevaría al cultivo de participaciones auténticas e inclusivas y al desarrollo de procesos democráticos de indagación abierta y crítica orientados por los propósitos morales de la justicia social en los que necesariamente tiene que tomar parte los miembros de la comunidad, pues, todos ellos tienen concepciones acerca de la justicia social y cómo avanzar hacia ella.
c) *Un liderazgo para la reflexión crítica y transformación de situaciones y dinámicas escolares injustas:* implica desafiar las estructuras y culturas

institucionales dominantes y emprender cambios fundamentados en la equidad de un liderazgo que esté orientado al cambio y transformación de aquellas condiciones, relaciones sociales y prácticas educativas que generan situaciones injustas.

La institución escolar debe promover acciones de reflexión focalizadas en aspectos y asuntos nucleares para el funcionamiento educativo del centro escolar, tales como: los estudiantes que la conforman, es decir quiénes son, cuáles son sus circunstancias, características sociales, culturales, trayectorias escolares, rendimiento y disparidades de rendimientos, qué complejidades y dificultades llevan consigo, entre otras. Además, debe desarrollar un conocimiento imprescindible para emprender y afrontar el análisis y reflexión crítica sobre otros dos aspectos elementales como son el currículo ofertado y las dinámicas de funcionamiento educativo que se desarrollan en dicha institución.

d) *Un liderazgo consciente de la importancia de lo pedagógico y de mejorar los aprendizajes de alumnos:* un liderazgo para la justicia social ha de propiciar, amparar y facilitar mejoras pedagógicas relevantes para propiciar una buena educación, justa, equitativa, que garantice buenos aprendizajes a todo su alumnado.

Finalmente insiste la autora referida que, desde la perspectiva del liderazgo social, este debe cimentarse en procesos de análisis y reflexión crítica, y en el caso de las instituciones escolares es fundamental que tales procesos se realicen sobre el currículo y la enseñanza. En consecuencia, es necesario poner en práctica procesos de liderazgo con la mirada puesta en ofrecer un currículo más cercano y apoyado en las vidas de los alumnos, sin que por ello deje de ser académicamente riguroso, socialmente valioso y capaz de proporcionar aprendizajes necesarios para un futuro esperanzador y digno, en los contextos educativos y comunitarios más vulnerables y necesitados.

Un currículo flexible, que pueda ser adaptado y contextualizado para desarrollar acciones que minimicen las desventajas sociales, culturales, educativas y económicas de los educandos, tal como lo postula el liderazgo social cuyo principal interés es la justicia social de todos sus miembros.

Otra caracterización de un liderazgo social u orientado a la justicia social la realizan Murillo y Hernández Castilla (2014). Para estos autores este liderazgo, en primer lugar, debe propender por una educación en justicia social. Esto implica ejecutar acciones que incluyan: autoconocimiento y autoestima; respeto por los otros; trabajar aspectos sobre la injusticia social; movimientos sociales y cambio social; despertar la conciencia y; pasar a la acción social. Para ello el docente debe implementar diversas estrategias como dominar el contenido, tener pensamiento crítico y analizar la opresión, practicar acciones para el cambio social, realizar constantes reflexiones personales y ser sensible ante las dinámicas de los grupos multiculturales.

En segundo lugar, el liderazgo social debe estar orientado a la consolidación de concebir la escuela desde la justicia social, es decir, escuelas justas. Para lograr dicho planteamiento se debe tomar en cuenta: (a) la idea de justicia social como redistribución, que agrupa como principales elementos la cultura, el compromiso de todos por seguir aprendiendo, y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje justos; (b) la consideración de justicia social como reconocimiento, que busca un cambio cultural en la sociedad enmarcado en valores, que suponga la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales; de esta forma se reconocen, valoran y respetan las diferencias por género, cultura, etnia, orientación sexual, entre otras; (c) desde la consideración de la justicia social como participación y representación, para fomentar desde las escuelas el compromiso y la participación de toda la comunidad escolar tanto en aspectos curriculares como en la organización y funcionamiento de las aulas y la escuela en su conjunto, de tal forma que conlleve una modificación de la escuela en su concepción tradicional.

Como puede observarse, el liderazgo social posee diversas características desde diferentes puntos de vistas, lo que significa varias posibilidades para sustentar y desarrollar acciones orientadas a promover y consolidar este tipo de liderazgo educativo. Como gerente educativo, el investigador considera que la caracterización que realizan Murillo y Hernández Castilla (2014) es la más idónea al contexto social y cultural de las instituciones escolares colombianas, ya que hacen gran énfasis en la valoración y respeto por las múltiples especificidades individuales, sociales y culturales, características propias de la sociedad colombiana; además, tiene como finalidad promover una educación con miras a la justicia social con participación y compromiso de toda la comunidad escolar, para lograr la transformación y renovación del funcionamiento de las escuelas.

METODOLOGÍA

La investigación realizada se enmarca en el enfoque cualitativo. En tal sentido, expresa Martínez (2006) que la investigación cualitativa "trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (p. 66). Fue de tipo documental y empleó el método hermenéutico. Desde el punto de vista hermenéutico el proceso investigativo significa estudiar, entender, analizar y construir conocimientos a partir de la interpretación. El investigador recaba, organiza y le da sentido a la información en atención a sus conocimientos previos y a lo hallazgo que surjan de la investigación (Cisterna, 2005).

En consecuencia, como lo señala el autor antes mencionado, se procedió a compilar información en fuentes impresas y electrónicas relacionadas con el liderazgo social, para luego organizarla y realizar un proceso análisis e interpretación que permitieron caracterizar los fundamentos teóricos necesarios para un modelo de liderazgo social.

APROXIMACIONES CONCLUSIVAS

Quiroga (2017) plantea que debido al escenario económico y político cambiante e inestable que prevalece en el ámbito mundial, en la gestión educativa actual se ha hecho necesario gestionar la educación y todo lo que ella implica. Gestionar: recursos, programas y proyectos, tiempo, saberes, aprendizajes y gerenciar las soluciones a las dificultades y problemáticas que se pudieran presentar. En este sentido, la gestión se constituye en una opción para llevar adelante los procesos educativos de manera exitosa y acorde con las exigencias y demandas sociales marcadas por la competitividad del sistema económico imperante. Lo que desde el punto de vista del autor ha originado la "Macdonalización de la escuela", es decir,

> Esto significa que la escuela empieza a funcionar como una empresa, en donde el trabajo debe ser lo más racionalizado posible y la gestión es la herramienta principal para llevar adelante el gobierno y la dirección de las instituciones. La rapidez es también parte de esta lógica, se necesitan resultados rápidos, se necesita que los sujetos educativos no sólo sean eficaces sino también eficientes (p. 230).

Esto ha dejado en evidencia, según González (2014), que algunos de los problemas que se presentan en las instituciones educativas como: bajo rendimiento estudiantil, ausentismo, desapego y la deserción escolar no es responsabilidad únicamente de las limitaciones de los educandos o del hecho de que las familias sean de escasos recursos. Las prácticas gerenciales y políticas organizativas llevadas a cabo por quienes lideran las escuelas tienen responsabilidad en dichas problemáticas, situación que ha llevado a reconocer y asumir que el propio contexto escolar puede constituir, en sí mismo, un entorno de riesgo para superar la desigualdad e injusticia social.

Las escuelas, particularmente las públicas, sirven a una población mucho más heterogénea ahora que antes; en términos de raza y etnia, clase social, género, religión, origen nacional y lenguaje nativo, orientación sexual y discapacidades. Lo que significa grandes desafíos y oportunidades educativas para brindar una educación de calidad en medio de esta diversidad. De allí que, en los últimos años

ha aumentado el interés en realizar estudios que abordan el tema de la justicia social y el liderazgo social escolar partiendo del hecho de que las escuelas deben ser organizaciones para garantizar y asegurar la igualdad de oportunidades a todos sus educandos, sin ningún tipo de discriminación (González, 2014).

Otro aspecto muy importante que valida la necesidad de un cambio de liderazgo en los centros educativos y que prevalece ampliamente en las escuelas colombianas, es el relacionado con el hecho de que ejercer funciones de liderazgo educativo significa que las actividades administrativas predominan en detrimento de las funciones pedagógicas. Los directores y rectores dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos, el cumplimiento de recaudos administrativos y las exigencias burocráticas del ente rector (Ministerio de Educación Nacional).

Ante esta situación los planteamientos de Fuguet (2006) cobran total vigencia y pertinencia; la sociedad actual demanda de una revitalización de las escuelas para poder transformarlas en instituciones inteligentes, capaces de brindar aprendizajes significativos permanentes de forma continua y que puedan impactar y fortalecer a todos sus actores por medio de la participación plena y conjunta. En este sentido, el autor aboga por una reconceptualización de la supervisión educativa como elemento fundamental para gestionar acciones que lleven a la tan anhelada calidad educativa que requieren los sistemas educativos.

Becerra y Sánchez (2011) también manifiestan que para que las instituciones educativas puedan llegar a ser inteligentes, conviene un cambio radical tanto en su esquema organizativo, estrategias, planes y métodos, como en los miembros y capacidades de estos. De allí que, el liderazgo se presenta como una facultad para llevar la organización hacia el éxito a través de la toma de decisiones pertinentes y eficaces para cada situación que se pueda presentar, a fin de transformar los conflictos en nuevas oportunidades.

De ahí que, la labor de los líderes escolares debe orientarse a utilizar su influencia en la enseñanza y el aprendizaje para asegurar que todos los estudiantes

tengan igualdad de oportunidades, independiente de sus condiciones. En consecuencia, se destaca la premisa del liderazgo social de que todo estudiante puede tener éxito académico, sin excepciones, ni excusas, si se convierte en la fuerza que impulse y motive a los líderes a transformar sus entornos escolares en espacios donde los estudiantes persistan, aunque las condiciones materiales sean básicas.

A partir de los planteamientos expuestos; se puede decir que el liderazgo social requiere que los actores educativos gerenciales asuman una nueva cultura para dirigir y organizar tanto los procesos administrativos, como los académicos y vinculados con la triada escuela-familia-comunidad, a fin de convertir toda la institución escolar en una comunidad de aprendizaje proyectada socialmente, capaz de transformar los procesos pedagógicos y dar respuestas a las necesidad y problemáticas del contexto social.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del desarrollo del presente artículo quedó reflejado que actualmente existes otras formas de liderizar una institución escolar, la cual se contrapone a la tradicional concepción ya institucionalizada y reduccionista de dar órdenes y tomar decisiones, que muchas veces se realizan de manera unilateral. Es necesario comprender mejor cómo los directores o rectores pueden influenciar positivamente los resultados educativos de los estudiantes y de su importancia, en la consolidación de prácticas y acciones que fortalezcan la justicia social de su contexto comunitario, mediante liderazgos como el liderazgo social.

El liderazgo social propende un cambio de paradigma y de actitud que los directivos deben aprender a desarrollar con determinación y convicción en sí mismos y en sus centros. Exige también un cambio en la forma de concebir la organización, de tal manera que haga posible -de las escuelas- auténticas comunidades de aprendizaje, en las que docentes y familias trabajen conjuntamente por la inclusión, la equidad y la justicia social.

REFERENCIAS

Becerra, M. y Sánchez, L. (2011). El liderazgo en las organizaciones inteligentes. *Revista científica digital del centro de investigación y estudios gerenciales* [Revista en línea], 4. Disponible: http://www.grupocieg.org/archivos_revista/1-4%20(61-71)%20becerra%20sanchez%20rcieg%20mayo%2011 articulo id29.pdf [Consulta: 2021, Enero 22]

Calvo, J. (2011). Aspectos críticos del liderazgo institucional en la educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* [Revista en línea], 2. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020010.pdf [Consulta: 2021, Enero 18]

Carrasco, A. y González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la ley de inclusión escolar en chile. *Educación y Ciudad*. [Revista en línea], 33. Disponible: http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/1648/1624/ [Consulta: 2020, Octubre 16]

Carreras, I., Leaverton, A. y Sureda, M. (2009). *Líderes para el cambio social. Características y competencias del liderazgo en las ONG*. [Libro en línea]. Ediciones Instituto de Innovación Social de ESADE. Disponible: http://www.fceer.org/bdoc/recursos/Lideres_para_el_cambio_social.pdf [Consulta: 2020, Septiembre 21]

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría* [Revista en línea], 1. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf [Consulta: 2021, Febrero 10]

Gaete, M., Acuña, V. y Ramírez, M. (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas,* [Revista en línea], 1. Disponible: https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1767 [Consulta: 2021, Enero 22]

Davis, G. y Thomas, M. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

González, M. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.* [Revista en línea], 3. Disponible: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/340/347 [Consulta: 2020, Julio 17]

Fuguet, A. (2006). *Supervisión participativa y proyectos escolares*. Caracas: LN XXI Diseño.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Murillo, J. y Hernández-Castilla R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* [Revista en línea], 2. Disponible: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337 [Consulta: 2020, Julio 15]

Quiroga, A. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación.* [Revista en línea], 8. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195242 [Consulta, 2021, Enero 22]

Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN.* [Revista en línea], 81. Disponible: http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n81/n81a06.pdf [Consulta: 2021, Enero 23]

Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*. [Revista en línea], 2. Disponible: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2018/237823/peredufopro_a2018v57n2p100.pdf [Consulta: 2021, Febrero 5]

La cultura de paz en escenarios pedagógicos colombianos

The culture of peace
in colombian educational scenarios

La culture de la paix dans
les cadres pédagogiques colombiens



Alba Lucía Suárez Marín
alsum35@yahoo.es
https://orcid.org/0000-0001-9785-2952

Institución Educativa San Juan de Damasco
Colombia.

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El presente artículo científico surge de la necesidad de crear espacios educativos para fomentar la paz en Colombia, país que durante años fue afectado por conflictos bélicos. De allí, que el objetivo sea contribuir con la formulación de fundamentos teóricos para la consolidación de una cultura de paz en escenarios pedagógicos colombianos. Para esto, se tomaron en cuenta postulados referentes a la cultura de paz y su inserción dentro de la educación. Se aplicó una investigación documental y se utilizó como método el análisis hermenéutico. Como hallazgo principal se obtuvo que el estado colombiano ha tratado de implementar la cultura de paz dentro del sistema educativo, para hacer frente a las consecuencias que han dejado los conflictos dentro de la sociedad. Se concluyó que, aunque estas acciones no han tenido el impacto esperado, constituyen la base para alcanzar los escenarios de paz dentro de la educación colombiana.

Palabras clave: *paz, cultura de paz, escenarios pedagógicos.*

ABSTRACT

This scientific article arises from the need to create educational spaces to promote peace in Colombia, a country that for years was affected by armed conflicts. Hence, the article aims to contribute to the formulation of theoretical foundations for

the consolidation of a culture of peace in Colombian pedagogical settings. For this, postulates referring to the culture of peace and its insertion into education were taken into account. A documentary research was applied and hermeneutical analysis was used as a method. As the main finding, it was obtained that the Colombian state has tried to implement the culture of peace within the educational system, to face the consequences that conflicts have left within society. It was concluded that, although these actions have not had the expected impact, they constitute the basis for achieving peace scenarios within Colombian education.

Key words: *peace, culture of peace, pedagogical settings.*

RÉSUMÉ

Cet article scientifique découle de la nécessité de créer des espaces éducatifs pour promouvoir la paix en Colombie, un pays qui a été touché pendant des années par des conflits armés. Par conséquent, l'article vise à contribuer à la formulation de fondements théoriques pour la consolidation d'une culture de la paix dans les cadres pédagogiques colombiens. Pour cela, les postulats relatifs à la culture de la paix et à son insertion dans l'éducation ont été pris en compte. Une recherche documentaire a été appliquée et une analyse herméneutique a été utilisée comme méthode. Comme principale conclusion, il a été obtenu que l'État colombien a essayé de mettre en œuvre la culture de la paix au sein du système éducatif, pour faire face aux conséquences que les conflits ont laissées au sein de la société. Il a été conclu que, bien que ces actions n'aient pas eu l'impact escompté, elles constituent la base pour réaliser des scénarios de paix au sein de l'éducation colombienne.

Mots clés*: paix, culture de la paix, cadres pédagogiques.*

INTRODUCCIÓN

La creación e inclusión de una cultura de paz dentro del ámbito educativo colombiano ha sido de gran importancia, pues, a través de ella se incentiva una serie de valores, actitudes y comportamientos, que promueven el rechazo a los hechos de conflicto y las situaciones de violencia, para llegar a una resolución de problemas mediante el diálogo. En el caso específico de Colombia, existen políticas públicas para la construcción de la paz, tales como la ley 1620 y la ley 1732. Sin embargo, esas políticas no han dado suficiente claridad para su implementación en

las instituciones educativas, en virtud de que los docentes no poseen la información y lineamientos curriculares pertinentes que les permitan elaborar estrategias dirigidas a incentivar la cultura de paz.

En vista de esta realidad, se hace necesaria la construcción de espacios para una pedagogía de paz, por lo que el estado colombiano debe impulsar mecanismos eficientes que permitan el logro de políticas públicas educativas que fomenten dichos espacios. Para ello, se debe tomar en cuenta el Informe Especial denominado Posacuerdo y Nuevos Escenarios de Riesgo para los Entornos Educativos en Colombia realizado por la Defensoría del Pueblo (2018), en dicho acuerdo se plantea la construcción de espacios desde las escuelas donde la violencia no sea una opción. Sin embargo, para fomentar la cultura de paz se requiere también de un proceso de reconocimiento de las posibles causas de conflicto en escenarios pedagógicos para abordarlos desde argumentos y políticas sólidas, con la consideración de cada uno de los elementos que integran los procesos de paz. Así que, se hace necesaria la integración de la voluntad política, la cultura social y la ciudadanía como colectivo, pues, en conjunto pueden ayudar a la consolidación de la paz.

La Cátedra de paz es una de las opciones más viables desde la cual partir, para rechazar la violencia desde las escuelas. Para Madrigal (2015), esta debe respaldarse con políticas educativas eficientes, que hagan posible trabajar con los estudiantes donde se les brinde información, sean formados y de esta manera se logró la transformación. Además hay tomar en cuenta todas las dimensiones implícitas en las problemáticas que puedan surgir para generar una cultura de paz y operar en diversos aspectos, es decir, desde el punto de vista curricular, de la didáctica, la formación integral, y la administración institucional.

En este sentido, el presente artículo busca contribuir con la formulación de fundamentos teóricos necesarios para la consolidación de una cultura de paz en escenarios pedagógicos colombianos. Esto es importante, porque es necesario manejar desde las instituciones educativas las situaciones de conflicto, violencia o

acoso. Asimismo, es importante que se unifiquen criterios para impartir la cátedra de paz, que por la ley 1732 debe incluirse en todos los planes de estudio de Colombia desde el 2015.

Para dar respuesta al objetivo propuesto se toman en cuenta elementos teóricos para identificar aspectos orientadores de la educación y la pedagogía para la paz; a partir de diversos autores, tales como Cruz (2008), Bejarano, Londoño y Villa (2016) y Madrigal (2015); además de la conceptualización de la paz como valor, expuesta por Raffino (2021), y de la cultura de paz, según la Organización de Naciones Unidas (1999), para articularlos con los ámbitos sociales y educativos, sin dejar de lado términos como la didáctica y el currículo, sustentados por Herrán y Paredes (2008) y Angulo (1994), respectivamente.

La metodología aplicada se circunscribe en la investigación documental, la cual permitió la recopilación de diferentes tipos de fuentes y teorías para construir sobre su base los soportes que validen el estudio Aunado a ello, se recurrió a un proceso de análisis hermenéutico, expuesto por Schleiermacher (1819), cuya finalidad fue interpretar las fuentes que permitieron obtener diferentes hallazgos, que se han constituido en el eje para construir los pilares teóricos necesarios para la consolidación de una cultura de paz en escenarios pedagógicos colombianos. Esto da pie para inferir que planificar acciones dirigidas al fortalecimiento de la cultura de paz ofrece diferentes beneficios para la educación en Colombia y ubica al docente en una postura de mediador y promotor de la paz.

REFERENTES TEÓRICOS

Para respaldar el presente estudio es importante tener sustento del tema que se desarrolla, con atención en los aspectos claves que lo enmarcan. Por lo que es importante hacer énfasis en la conceptualización de la paz, la cultura de paz y los elementos que la integran, el currículo y la didáctica a favor de la cultura de paz.

Conceptualización de la paz

La paz es un valor y una cualidad que se traduce en un estado de bienestar, estabilidad y seguridad. Raffino (2021), la define como lo opuesto al conflicto y a la guerra, por lo que universalmente es deseable y apreciada por las sociedades, las culturas, los países, los grupos y hasta en el interior del individuo. Así que, estar en paz es estar en armonía con lo que se es, con el entorno y con las personas que lo integran, por lo que mantenerla implica poner en práctica otros valores como la tolerancia y la justicia, con tendencia siempre a mantener una actitud abierta hacia el diálogo.

Sin embargo, conseguir la paz no es siempre sencillo, por lo que a través del tiempo las diferentes sociedades han luchado por apartarse de los conflictos, aunque en muchas ocasiones no lo han logrado. Por esto Kant (1967), plantea que "la paz no es un estado natural en el que los hombres viven unidos. El estado natural es más bien es el de la guerra" (p. 6). Además, este autor señala que, aun cuando en determinado entorno no se han declarado las hostilidades, siempre se mantiene el riesgo de que estallen, por lo que no basta frenarlas, es necesario que la paz sea algo implantado.

De acuerdo con estas aseveraciones, se ve la necesidad de que las naciones elaboren decretos y leyes para que la paz no se escape de su realidad social, creando como afirma Mandela (2017) "un entorno en el que todos podemos prosperar" (p. 28), para generar relaciones armoniosas que se traduzcan en beneficios mutuos y equitativos. De esta manera, la paz cobra un papel importante, pues, busca el fortalecimiento de los distintos vínculos de las relaciones humanas y el desarrollo de sociedades más justas y equilibradas, donde la resolución de conflictos se lleve a cabo de manera pacífica y se respeten los derechos humanos fundamentales.

En este aspecto, cobra importancia la paz social, que para Banda (citado por Raffino (2021), se traduce como "la aspiración humana de vivir la propia vida y la de las comunidades de pertenencia en una atmósfera de tranquilidad y bienestar

razonables, que permitan el libre desarrollo de las capacidades de las personas de toda índole". Dentro del desarrollo de la paz social entra en juego el Estado, que es el que debe defender la paz y verla como un objetivo social primordial.

Es el Estado el que debe garantizar la paz social, y, para ello, debe implementar diversas regulaciones o medidas, que pueden ser económicas, educativas, de salud, de seguridad, entre otras. Pero primordialmente debe respetar la condición humana, aunque pueda usar la fuerza y el poder político a su favor.

Cultura de paz

La cultura de paz se enmarca en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos. Esta cultura se ha venido aplicando en todo el mundo, según la Organización de Naciones Unidas (1999), su finalidad es buscar e identificar las causas y solucionar los problemas mediante el diálogo entre las personas, los grupos y las naciones; teniendo en cuenta un punto muy importante que son los derechos humanos.

Para la Fundación Futuro Latinoamericano (2013), la cultura de paz se enfoca en recuperar los vínculos entre los individuos y fortalecer el tejido social desde la mirada y el enfoque de la no violencia. Por esta razón, se ha buscado implementar dentro del entorno educativo, sobre todo en aquellos contextos donde la violencia es más latente o ha dejado secuelas. Colombia se constituye como una de esos entornos, por lo que, para promover la cultura de paz, se aprobó en este país, en el año 2015, la ley 1732, donde se encuentra la reglamentación de la cátedra de la paz, la cual establece que todas las Instituciones deberán incluir en sus planes de estudio, de manera obligatoria, la materia de Cátedra de La Paz a partir del año 2015.

En vista de que la cultura de paz debe implementarse dentro del entorno educativo colombiano, es importante tomar en cuenta algunos elementos básicos que la constituyen, los cuales son planteados por el Manifiesto 2000 de la Unesco (1999), y constituyen seis puntos principales, que son: Respetar la vida, practicar

la no violencia activa, compartir el tiempo y los recursos materiales, defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, promover un consumo responsable, contribuir con el desarrollo de la comunidad.

Estos puntos son fundamentales para la implementación de la cultura de paz y para la formación de los ciudadanos, de sencilla aplicación individual y colectiva, con la condición de un compromiso personal y social.

Currículo Educativo

El currículo educativo concibe según Angulo (1994), como un conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica y resulta especialmente útil para ordenar y maximizar el proceso del aprendizaje.

Asimismo, es el que orienta la praxis educativa y otorga los lineamientos para llevar a cabo los procesos educativos dentro de cada institución, Todo sistema y nivel educativo está regido por el currículo y de él dependen los cambios y transformaciones en la manera de ejecutar la práctica educativa.

Didáctica a favor de una cultura de paz

Herran y Paredes (2008), indican que la didáctica forma parte de la educación y se puede tomar como un fragmento del conocimiento humano. La didáctica se orienta a toda acción que permite crear una enseñanza, por lo tanto, puede ser observada como un proceso mediante el cual se intenta alcanzar la mejor integración entre los conocimientos teóricos y los prácticos.

A través de la didáctica se vincula la enseñanza con el efecto generado en la puesta en práctica. Esto guarda relación con las actividades que se realizan para la búsqueda del conocimiento y en la manera de emplear los mismos dentro de una realidad específica. Por lo tanto, es mediante de acciones didácticas que el docente puede promover y consolidar la participación y el diálogo y disminuir ambientes de

violencia tóxicos que obstaculizan la comunicación, la tolerancia y el respeto; aspectos fundamentales para lograr una cultura de paz. Esta tarea no resulta fácil ni sencilla. Sin embargo, expone Sánchez (2010), que la concreción de una paz sostenible requiere que se asuman nuevos paradigmas y formas de pensarla, demanda cambios en la manera de concebir la educación, y eso incluye la didáctica.

Al respecto Rodríguez, López y Echeverri (2017), consideran que:

> Convertir la paz en experiencia en las aulas demanda reconocer qué es y qué pueden las familias y las escuelas actuales; obliga a mirar en el pasado para saber cómo hemos llegado a ser lo que actualmente somos en la educación y la sociedad; exige indagar por el rol que han jugado los saberes, las disciplinas y las ciencias en la construcción de la sociedad (p. 401).

Asimismo, explican los autores antes citado que es necesario que se propicien discusiones vinculadas con la didáctica, la pertinencia de la formación profesoral y la perspectiva pedagógica de los saberes para hacer y poder convertir las aulas de clases, en aulas de paz que permitan a los estudiantes pensar y pensarse y que estos puedan ser formados para la convivencia pacífica, es decir para la cultura de paz.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el presente estudio se recurre a la investigación de tipo documental, que requiere de un proceso basado en la búsqueda, recopilación, análisis, crítica e interpretación de información obtenida y registrada por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas (Arias, 2012). En otras palabras, mediante la investigación documental se detectan, obtienen y consultan diferentes fuentes bibliográficas y otros materiales que parten de informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para realizar un estudio determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2000). Desde esta perspectiva, se recurrió a diferentes fuentes de información para obtener aquellas que fueron necesarias para

la construcción del presente artículo, mediante la aplicación de análisis, interpretación y crítica.

Asimismo, se utilizó como método el análisis hermenéutico, descrito por Schleiermacher (1819), como el arte de comprender perfectamente el discurso de otros, a través de un proceso de indagación teórica, donde se toman los aportes de un autor para "ponerse en su lugar, equipararse, asimilarse y reproducir recreando lo realizado por él" (p. 23). Al llevar a cabo esto se logra la comprensión y se alcanza de uno u otro modo al conjunto de los objetos humanísticos. Partiendo de los planteamientos de este autor, se recopiló, de forma exhaustiva, la información relacionada con el tema, se seleccionaron las fuentes de mayor relevancia, y se interpretó dicha información para luego puntualizar los hallazgos y conclusiones que se desglosan a lo largo del presente artículo.

RESULTADOS

Consecuencias que ha generado la situación de violencia y conflicto

La población civil colombiana que habita en las regiones afectadas por los enfrentamientos armados, ha sido la más expuesta a actos de violencia, tales como homicidios, ataques directos, secuestros y reclutamientos forzados. Por esta razón, muchas personas se ven obligadas a huir y abandonar sus hogares. Según el Comité Internacional de la Cruz Roja (2011), el conflicto también tiene graves consecuencias para quienes se quedan en su hogar ya que ven limitado su acceso a los servicios médicos, a los servicios básicos y por supuesto a la educación.

Asimismo, Palmett (2009) afirma que el conflicto en Colombia, producto de los grupos armados que dominaron gran parte del territorio de este país, generó diversos problemas de carácter social, económico, político, cultural y educativo. A pesar de los intentos del Estado Colombiano por normalizar la vida de sus habitantes, todavía persisten algunos problemas que se deben solucionar, los cuales se mencionan a continuación: (a) Desplazamientos de campesinos de sus tierras y hogares a la fuerza; (b) Aparición de grupos armados al margen de la ley;

(c) Niños y Jóvenes ingresados en las filas de grupos terroristas; (d) Alta deserción escolar en la parte de la población vulnerable; (e) Impacto psicológico y cultural en los más jóvenes; (f) Muertes innecesarias y crueles; (g) Desintegración familia;, (h) Jóvenes que fueron obligados a ir a la guerra a través del servicio militar, limitando su educación; (i) Desempleo y falta de oportunidades laborales; (j) Freno al desarrollo económico y; (k) Pobreza.

Toda esta situación ha generado que la vida de la población más vulnerable en Colombia se vea afecta desde todos los ámbitos, lo cual ha dejado consecuencias significativas, no solo sociales sino morales y psicológicas, sobre todo en aquellos niños y jóvenes que fueron protagonistas del conflicto. La educación también se ha visto afectada, por lo que se ha luchado por la transformación desde las escuelas, de allí que los diálogos y conversaciones de paz hayan abierto una ventana a la esperanza de un futuro mejor, así como la inserción de la cultura de paz dentro de las escuelas.

Instrumentos jurídicos que sustenta la cultura de paz

De acuerdo con Moreno (2017), en los últimos años se han generado diversas políticas y propuestas que giran en torno a la aplicación de la cultura de paz en la sociedad colombiana, que influyen directamente en la educación, dado que esta se constituye como un elemento fundamental para la formación de la sociedad futura. Luego de décadas de conflicto armado entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), en el año 2016 se llegan a negociones que dieron las primeras luces para un acuerdo de paz entre las partes. En este proceso, las instituciones educativas y sus integrantes han cobrado una relevancia evidente. Sin embargo, los caminos y las funciones que deben tomar dentro de la educación aún no están bien definidos.

Respecto a esto se ha visto el interés de las autoridades colombianas de incluir la educación como un eje fundamental para promover la cultura de paz, sin embargo, no establece las directrices claras para integrar este tema en todas y cada

una de las instituciones educativas del país. Esto genera que cada escuela aplique las estrategias que considere pertinentes, pero sin unificar criterios entre todas aquellas que integran el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, el Estado Colombiano en el 2014, concibiendo la escuela como un escenario de reproducción social, promulgó la Ley 1732 desde la cual se busca promover la cátedra para la paz en todas las instituciones educativas del país. Posteriormente, en el 2015 se publicó el decreto 1038 por el cual se reglamenta dicha cátedra en las instituciones educativas y en el que se establece que su objetivo primordial es "contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la educación para la paz y desarrollo sostenible" (p. 1). Con esto el Estado pretende garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia.

Sin embargo, de acuerdo con Moreno (2017) hay poca claridad en los decretos que se han establecido con respecto a la aplicabilidad pedagógica de la cultura de paz y su articulación curricular en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje. Por otro lado, dichos documentos no hacen referencia al rol que deben cumplir los actores del escenario educativo frente a lo que significa la construcción de una cultura de paz. Se puede observar entonces que, aunque existen decretos y leyes que determinan la aplicación de la cultura de paz, en la práctica las instituciones no trabajan al respecto sobre la misma línea ni sus objetivos apuntan a una misma dirección.

Los docentes son vistos como meros aplicadores de una política que entraña una profunda transformación social, y que además implica la constitución colectiva de un nuevo discurso en el desarrollo de una nueva visión de país. Las reformas educativas propuestas por el Gobierno deben acompañarse de un análisis que dé cuenta de la concepción de paz y posconflicto, que se pueden encontrar en el escenario escolar y las realidades que consigo traen estas situaciones; porque es diferente hablar de la aplicación de la cátedra para la paz en colegios de la ciudad y en los que se ubican en zonas rurales, los de carácter privado y los públicos. Por esta razón, es importante tomar en cuenta diferentes elementos para implementar

la cultura de paz, entre ellos el contexto y la visión del mundo de los estudiantes, pues forman parte de las características de cada institución.

Así, las políticas dan muestra de que no se están tomando en cuenta estas variantes, con lo que se trasgrede las intencionalidades pedagógicas y didácticas de los actores educativos. Muchos docentes ven esto como un descuido por parte del Estado, falta de preparación para la implementación de la cátedra e improvisación en su aplicación.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la aplicación de la cátedra de paz dentro de los ámbitos educativos colombianos debe tomar en cuenta las realidades contextuales de cada institución, por lo que se debe evaluar las necesidades de cada una, de acuerdo con la zona donde estén ubicadas y con la posición social de los estudiantes. Asimismo, se debe brindar la formación necesaria a los docentes para que puedan aplicar la cultura de paz en sus planificaciones de manera efectiva.

Además, diferentes Gobiernos han impuesto en el pasado la aplicación de cátedras en el currículo, que no han contado con un seguimiento oportuno y un adecuado proceso de implementación. “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por ejemplo, durante años ha sido asumida como una obligación para muchos docentes de ciencias sociales o de ética en las instituciones, pero sin tener un verdadero impacto social”. (Moreno, 2017, pág. 10).

El Estado, entonces, debe asumir un papel activo como parte fundamental en la construcción de una cultura de paz que permita una transición coherente al posconflicto armado y a la vez propiciar la aplicación pedagógica y didáctica de dicha cultura; porque de lo contrario las políticas quedarán simplemente impresas en un papel, sin lograr una transformación social verdadera.

Currículo, administración institucional, didáctica y cultura de paz

El currículo, la administración institucional y la didáctica son elementos de suma importancia para desarrollar la cultura de paz. Los dos primeros constituyen

las directrices y los lineamientos que rigen la educación en un contexto determinado y la didáctica se encarga de llevarlos a la práctica a través de la enseñanza. Es por ello, que, si se quiere implementar la cultura de paz de manera adecuada, no debe existir ningún tipo de ruptura entre los elementos mencionados, al contrario, deben constituirse como una amalgama.

Tal amalgama permitirá movilizar a las personas a que sean actores y no espectadores, a que tengan pasión por la paz, a que aprendan a utilizar la fuerza de las palabras, las ideas y los sentimientos y, sobre todo, a que fomenten con sus acciones diarias la cultura de la paz. Las acciones impartidas por el Estado y la educación en pro de la cultura de paz deben ser cosmopolitas y transversales, cuya finalidad sea el desarrollo humano de los ciudadanos, poniendo en práctica valores universales y comportamientos pacíficos (Bahajin, 2018).

En ese sentido, la educación y la administración institucional, trabajando en armonía, pueden ser instrumentos esenciales para el desarrollo de la cultura de paz en Colombia, los cuales formen ciudadanos que se ayuden entre ellos, y que busquen como fin común gozar de las mismas oportunidades y utilizar tanto sus competencias como capacidades para hacer las paces y convivir en armonía.

Acciones para promover una cultura de paz en escenarios pedagógicos

El tema de la paz debe ser visto más allá de los beneficios o reconocimientos políticos que puede traer consigo la implementación de medidas que la promuevan en las instituciones educativas. La Asamblea General de las Naciones Unidas (1998) plantea que la paz es un bien de la humanidad, algo que apunta más alto que la finalización de los conflictos; es en sí misma una adhesión profunda del ser humano a los principios de justicia, libertad e igualdad. De igual forma, exhorta a todos los ciudadanos del mundo a asumir su responsabilidad de vivir y practicar los principios de tolerancia, reconciliación y no violencia, los cuales constituyen la base de la verdadera cultura de paz.

Desde esta perspectiva, la mejor forma de comenzar a implementar una cultura de paz dentro de las instituciones educativas es incentivar los valores humanos en cada uno de los actores educativos. Por esto, Cruz (2008) establece que la educación debe apuntar hacia la ética y el respeto, más allá de lo meramente académico, porque más allá de brindar un conocimiento, se debe formar al individuo para la vida.

Por otro lado, se pueden aplicar programas y proyectos en pro de insertar dicha cultura de paz, que sean llevados a cabo dentro de la cotidianidad del aula, a fin de dejar en los estudiantes un aprendizaje significativo, que sea aplicado en todos los aspectos de su vida. En relación con esto, la Fundación Futuro Latinoamericano construyó una metodología, a modo de curso para la formación de promotores de cultura de paz y apoya, con asistencia técnica, a los actores sociales en la construcción de paz en zonas con altos índices de violencia.

Asimismo, la Universidad de los Andes en Venezuela, ha buscado dar aportes teóricos y orientaciones metodológicas para fundamentar la acción de una cultura de paz. Al respecto ha publicado diversos materiales instruccionales para que docentes y comunidades tengan herramientas para el trabajo necesario. Para esto se ha generado un continuo dar y recibir ideas, para ganar espacios y aliados en la edificación social y así avanzar en la construcción de alternativas a los problemas de conflicto que se afrontan.

Esta iniciativa parte de la premisa del no esperar que todo venga desde el Gobierno y el Estado. Con estas ideas generales, los docentes también pueden dar su aporte a su sociedad, en la formación de la conciencia y la acción ciudadana. Este se convierte en un criterio interesante para propiciar la participación en el desarrollo de la cultura de paz desde la formación en todos los espacios educativos formales y no formales.

Por su parte, Madrigal (2015) presentó un proyecto, en él se encuentran elementos que ayudan a orientar la reflexión crítica pedagógica para el posicionamiento de la educación para la paz y para tener maestros con visión

transformadora, pues, como lo afirma Dubois (2006) esta es la misión de la educación. Con esto se destaca el papel preponderante que en Colombia tiene la pedagogía para la paz dentro de contextos circunscritos o afectados por conflictos armados, para promover movimientos sociales donde la paz sea un factor fundamental.

También, Bejarano, Londoño y Villa (2016), apuntan a construir una pedagogía para la paz mediante una propuesta de educación popular basada en expresiones artísticas. Afirman que se debe hacer un fuerte énfasis en la educación popular para la Pedagogía Infantil, se busca con ello que la educación sea contextualizada y que tenga el objetivo de transgredir algunos referentes sociales para poder así, reconstruir el tejido social, desde la importancia de la formación en pedagogía de la paz y el arte. Consideran importante que se reflexione sobre la implementación de la cátedra de la paz con maestros formados, que puedan comprender y entender las políticas y la historia de la violencia en Colombia, para esclarecer la verdad en la convivencia escolar, en beneficio de la armonía entre la comunidad y el entorno.

Cruz (2008), también plantea una propuesta de educación para la paz que articule ámbitos sociales y educativos. Establece que la violencia en Colombia está muy enraizada en elementos culturales que crean barreras para posibilitar una relación fluida y diáfana entre sus ciudadanos. Por esto, los problemas del conflicto y su tratamiento no pueden verse desde la perspectiva puramente académica, sino que exigen el contacto directo con la comunidad que los vive e intenta tratarlos a través de diferentes estrategias, en algunas ocasiones con éxito y en otras con resultados poco esperanzadores, incluso nefastos.

Desde esta perspectiva, se pone en evidencia lo afirmado por Moreno (2017), quien plantea que es necesario desarrollar programas de educación para la paz, porque estos permiten el manejo de los conflictos de forma creativa y pacífica. De esta manera, la escuela preparará y formará personas capaces de evaluar y solucionar los problemas de una manera más humana, desarrollando empatía hacia los otros, sin necesidad de recurrir a actos violentos.

Todos los aspectos mencionados en los párrafos anteriores permiten ver con una mirada crítica lo complejo, pero no imposible, de la implementación de la cultura de la paz en escenarios pedagógicos, pues, esto debe favorecer la convivencia, con atención en el contexto y el recorrido histórico de la violencia, así como las acciones para la paz que se han trabajado en Colombia.

De igual forma, se sustenta la importancia de reflexionar sobre el quehacer cotidiano, con acciones y comportamientos que vayan en pro de la transformación personal y social. Además de concebir la educación, dentro de los postulados de Cruz (2008), quien la visualiza como una opción muy importante para este proceso transformador, donde se implementen tareas con la misión de descubrir, incorporar y vivenciar valores que permitan convivir en paz.

Así, cabe afirmar que impartir la cátedra de paz de forma eficiente en las instituciones educativas colombianas permitirá que cada uno de sus actores sociales sean capaces de solucionar conflictos de manera pacífica, y convertirse en ciudadanos gestores de paz. Pero para ello hace falta un trabajo en conjunto donde las políticas y las prácticas, tanto estadales como educativas, marchen en total congruencia.

CONCLUSIONES

La paz se constituye como uno de los valores fundamentales en las relaciones personales, está presente en distintos niveles y ámbitos y siempre supone la búsqueda de un equilibrio y el respeto por los derechos humanos. En materia de Estado es necesario que se le dé importancia a este valor, para que al surgir conflictos de intereses puedan resolverse con acuerdos o tratados, debido a que los conflictos armados son socialmente nocivos. En Colombia se vivió esta realidad y como nación ha visto dificultoso recuperarse de las secuelas de un conflicto que imperó por muchos años.

Sin embargo, para hacer frente a las consecuencias terribles que han dejado huella en la sociedad, el Estado Colombiano ha tratado de introducir la cultura de

paz en esta, desde la implementación de la cátedra de paz en el sistema educativo. Aun así, dicha cátedra no ha tenido el impacto que se ha querido y esperado dentro de la sociedad, porque, como lo afirman algunos autores, no ha tenido el seguimiento y la evaluación requerida dentro de las instituciones educativas, y no se ha llevado a cabo un proceso de actualización en la formación de los docentes, tales como talleres, seminarios, conferencias y encuentros que profundicen sobre la cátedra de paz y brinden herramientas para su aplicación dentro de las aulas.

Debido a esta situación, surge la necesidad de implementar acciones para incentivar la cultura de paz en escenarios pedagógicos, a través de diversos proyectos y programas, cuyos propósitos apunten hacia la transformación social desde lo individual, por lo que la educación pasa a tener un papel relevante. De esta manera, los escenarios pedagógicos se pueden convertir en los principales medios para que la cultura de paz afiance sus raíces en el territorio colombiano.

Además, los docentes pueden valorarse como agentes mediadores y promotores en el fortalecimiento de la cultura de paz en los contextos pedagógicos, así como el resto de los actores educativos, quienes deben ser responsables directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos, para planificar acciones dirigidas al fortalecimiento de la referida cultura de paz.

La educación, al ser un medio para la formación del individuo, debe, juntamente con el Estado, incentivar el fortalecimiento de la paz en la sociedad colombiana, para otorgar principios que pueden ser aprehendidos por los educandos de todos los niveles, de manera que se afiancen los vínculos sociales y se realcen los valores de respeto, justicia y aceptación. Con la cátedra de paz se busca obtener dichos principios y dar a la sociedad colombiana una nueva visión donde el conflicto quede atrás y se genere una verdadera transformación social.

A Colombia quizás aún le falte dar pasos más firmes respecto de la implementación de la cultura de paz, pero muchos han dado su aporte para alcanzar esa meta desde la educación, que es el contexto más sólido para implementar acciones factibles en función de la obtención de la paz.

REFERENCIAS

Angulo, J. (1994). *¿A qué llamamos currículum?* Málaga: Aljibe.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica.* Venezuela: Editorial Episteme.

Bahajin, S. (2018). *La educación como instrumento de la cultura de paz*. México: Innovación educativa.

Bejarano, C., Londoño, J. y Villa, S. (2016). *Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte para la formación de los niños y niñas en paz* [Resumen en línea]. Trabajo de grado de licenciatura no publicado, Universidad de Antoquia. Disponible: https://xdoc.mx/preview/ pedagogias-para-la-paz-educacion-5c856f35b293d [Consulta: 2021, febrero 14]

Comité internacional de la cruz roja en Colombia (2011). *El derecho internacional humanitario y los desafíos de los conflictos armados contemporáneos.* [Documento en línea]. Disponible: https://www.icrc.org/es/doc/ assets/files/red-cross-crescent-movement/31st-international-conference/31-int-conference-ihl-challenges-report-11-5-1-2-es.pdf [Consulta: 2021, febrero 23]

Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una Cultura de Paz* [Resumen en línea]. Trabajo de grado doctoral no publicado, Universidad de Barcelona. Disponible: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43079/1/FCA_TESIS.pdf [Consulta: 2021, marzo 02]

Dubois, A. (2006). *El paradigma del desarrollo humano como alternativa: una reflexión hacia adelante y desde atrás*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.reduniversitaria.es/ficheros/Alfonso%20Dubois.pdf [Consulta: 2021, febrero 10]

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2000). *Metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Herrán, A. y Paredes, J. (2008). *Didáctica general*. Madrid: Mc Graw Hill.

Defensoría del Pueblo. (2018). *Informe especial posacuerdo y nuevos escenarios de riesgo para los entornos educativos en Colombia* [Documento en línea]. Disponible: https://www.academia.edu/44217226/ POSACUERDO_Y_ NUEVOS_ESCENARIOS_DE_RIESGO_PARA_LOS_ENTORNOS_EDUCATIVOS_EN_COLOMBIA [Consulta: 2021, febrero 04]

Fundación Futuro Latinoamericano. (2013). *Transformación de Conflictos Socioambientales. Conceptos, análisis y diseño de una estrategia de*

intervención. [Documento en línea]. Disponible: https://www.bivica.org/files/transformacion-conflictos-manual.pdf [Consulta: 2021, marzo 02]

Kant, I. (1967). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Aguilar.

Ley del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (No. 1620) (2013, Marzo 15). [Transcripción en línea]. Disponible: https://www.mineducacion. gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf [Consulta: 2021, febrero 10]

Ley por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. (No. 1732) (2014, septiembre 1). [Transcripción en línea]. Disponible: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa /Leyes/ Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf [Consulta: 2021, febrero 10]

Madrigal, A. (2015). *Educación y Pedagogía para la Paz en el postconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: Elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica* [Resumen en línea]. Trabajo de grado de especialización no publicado, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/620/TO-18113.pdf?isAllowed=y&sequence=1 [Consulta: 2021, enero 27]

Mandela, N. (2017). *El color de la libertad*. Madrid: Aguilar.

Moreno, E. (2017*). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia*. [Documento en línea]. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6260867.pdf [Consulta: 2021, febrero 24]

Organización de Naciones Unidas (1998). *Cultura de paz* [Documento en línea]. Disponible: https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/52/13 [Consulta: 2021, enero 20]

UNESCO. (1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia*. [Documento en línea]. Disponible: http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/39/pr/pr26.pdf [Consulta: 2021, febrero 18]

Palmett, L. (2009). *El impacto del posconflicto en el sector agrario colombiano, un análisis desde la gestión pública*. [Documento en línea]. Disponible: https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12728/EL%20?sequence=1 [Consulta: 2021, febrero 24]

Raffino, M. (2021). *Concepto de paz*. [Documento en línea]. Disponible: https://concepto.de/paz/#ixzz6Uy3VR8Jq [Consulta: 2021, febrero 25]

Reglamento del Decreto-Ley que reglamenta la cátedra de la paz. (No. 1038) (2015, Mayo 25). [Transcripción en línea]. Disponible: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=61735 [Consulta: 2021, febrero 18]

Reglamento del Decreto-Ley por el cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de Colombia. (No. 1732) (2014, septiembre, 01). [Transcripción en línea]. Disponible: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313 [Consulta: 2021, febrero 18]

Rodríguez, A., López, G. y Echeverrí, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas* [Revista en línea], 5. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5763888.pdf [Consulta: 2021, febrero 15]

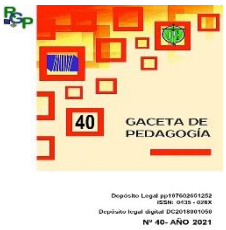
Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS* [Revista en línea], 9. Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273919441007 [Consulta: 2021, Marzo 02]

Schleiermacher, F. (1819). *Teoría hermenéutica completa.* Instituto Juan Andrés: Madrid.

El aprendizaje autónomo: aportes teóricos para su aplicación en Educación Básica Primaria

Autonomous learning: theoretical contributions for its application in Primary basic education

Apprentissage autonome: contributions théoriques pour son application dans l'enseignement primaire de base



Trinieva González
trinievapatricia@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2994-9634

Institución Educativa Oficial María Reina.
Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

Las tendencias educativas contemporáneas obligan a revisar todas las dinámicas educativas con las que hasta ahora se han desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje y entran en escena aspectos pocos valorados como el aprendizaje autónomo. El propósito del estudio es aportar elementos teóricos que fundamenten la aplicación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica primaria. Como metodología se desarrolló un proceso de análisis e interpretación de la información propio de una investigación de tipo documental, basado en fuentes digitalizadas e impresas. Los resultados revelan que en la actual sociedad del conocimiento es necesario el desarrollo de ciertas competencias educativas; como la capacidad de pensar críticamente, la independencia intelectual y el aprender a aprender. Se concluye que el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes son indispensable para el aprendizaje autónomo y solo es posible lograrlo mediante la práctica.

Palabras clave: *aprendizaje autónomo, educación primaria, estrategias****.***

ABSTRACT

Contemporary educational trends make it necessary to review all the educational

dynamics with which the teaching and learning processes have been developed up to now and aspects that are not highly valued, such as autonomous learning, enter the scene. The purpose of the study is to provide theoretical elements that support the application of autonomous learning in students of basic primary education. As a methodology, a process of analysis and interpretation of the information typical of a documentary-type investigation was developed, based on digitized and printed sources. The results reveal that in the current knowledge society it is necessary to develop certain educational competencies; such as the ability to think critically, intellectual independence, and learning to learn. It is concluded that the development of cognitive and metacognitive skills of students are essential for autonomous learning and it is only possible to achieve it through practice.

Key words: *autonomous learning, primary education, strategies.*

RESUMÉ

Les tendances éducatives contemporaines nécessitent de revoir toutes les dynamiques éducatives avec lesquelles les processus d'enseignement et d'apprentissage se sont développés jusqu'à présent et des aspects peu valorisés, comme l'apprentissage autonome, entrent en scène. Le but de l'étude est de fournir des éléments théoriques qui soutiennent l'application de l'apprentissage autonome chez les élèves de l'enseignement primaire de base. Comme méthodologie, un processus d'analyse et d'interprétation de l'information typique d'une enquête de type documentaire a été développé, basé sur des sources numérisées et imprimées. Les résultats révèlent que dans la société de la connaissance actuelle, il est nécessaire de développer certaines compétences éducatives ; tels que la capacité de penser de manière critique, l'indépendance intellectuelle et apprendre à apprendre. Il est conclu que le développement des compétences cognitives et métacognitives des élèves est essentiel pour l'apprentissage autonome et qu'il n'est possible de l'atteindre que par la pratique.

Mots clés: *apprentissage autonome, enseignement primaire, stratégies****.***

INTRODUCCIÓN

En la actualidad debido a las diversas perspectivas pedagógicas que han ido surgiendo con el transcurrir de los años, producto de innumerables investigaciones, las concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje se han transformado

y adaptado a propuestas innovadoras, las cuales buscan desarrollar en los alumnos un rol más activo y participativo en su aprendizaje. Esto con la intención de romper con paradigmas educativos tradicionales donde el docente es el que está a cargo de todas las actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje. Tal como lo expresa Pérez (2013): “las nuevas tendencias pedagógicas tienen como propósito colocar al estudiante en primer plano desplazando al docente a una posición menos prioritaria y otorgando a los estudiantes la oportunidad de tener protagonismo sobre su propio proceso de aprendizaje” (p. 4).

De esta manera, surge el aprendizaje autónomo; el cual, desde la perspectiva de Cárcel (2016), está vinculado con el proceso donde la propia persona autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Por lo tanto, el esfuerzo pedagógico debe enfocarse en la formación de estudiantes centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje y no sólo en resolver una tarea determinada.

Al respecto, explica Amaya (2008) que la educación de las personas se ha convertido en un asunto trascendental en el que es fundamental:

> El valor de la capacidad intelectual, del conocimiento, del desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad de innovación, como factores básicos de competitividad y de supervivencia, y como elementos claves para el desarrollo económico, social y el mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar individual y colectivos, la educación de las personas se convierte en un asunto estratégico, siendo fundamental el desarrollo de ciertas competencias como la capacidad de pensar, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo (p. 1).

La sociedad colombiana no escapa de tal realidad, ya que no hay que olvidar aspectos como el ingreso de Colombia en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), con lo que el gobierno colombiano apuesta por un mayor desarrollo por la ciencia, tecnología e innovación y que indudablemente repercute en el ámbito educativo.

Con atención en lo expuesto, aunado al hecho de que uno de los objetivos de la educación básica primaria contemplado en la Ley General de Educación (1994)

de Colombia es la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo, el presente artículo tiene como finalidad aportar elementos teóricos que fundamenten la aplicación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica primaria.

Con esta investigación se proyecta promover la práctica del aprendizaje autónomo desde la educación básica primaria, ya que, tal como lo explica Amaya (2008), es un proceso que requiere tiempo y entrenamiento desde ese nivel para que los estudiantes puedan alcanzar grados de autonomía cada vez mayor, que les sirva a lo largo de toda su vida.

Para dar respuesta al propósito establecido, se desarrolló un proceso de análisis e interpretación de la información propio de una investigación de tipo documental; se inicia con la discusión de la conceptualización del aprendizaje autónomo, elementos necesarios para su desarrollo. Asimismo, se reflexiona sobre elementos claves del aprendizaje autónomo como la metacognición, estrategias cognitivas y la autorregulación.

REFERENTES TEÓRICOS

Aprendizaje autónomo

La complejidad del mundo actual, marcada por los continuos avances tecnológicos y científicos ha dado paso a una gran transformación social en todos los ámbitos y originó la sociedad del conocimiento en la cual estamos inmersos. Asimismo, las tendencias educativas contemporáneas ratifican lo imperativo de revisar los marcos referenciales educativos con los que hasta ahora se desarrollaban generalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta realidad exige, inevitablemente, a todos los actores del proceso educativo centrar la mirada en el aprendizaje autónomo, pero, ya no como opción pedagógica con la que se podía abordar el aprendizaje de los alumnos, sino como necesidad educativa que hace posible operacionalizar la educación que demanda la

comunidad global en los actuales momentos. Tal como lo plantea Amaya (2008), quien sostiene que:

> En esta sociedad en la que prima el valor de la capacidad intelectual, del conocimiento, del desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad de innovación, como factores básicos de competitividad y de supervivencia, y como elementos claves para el desarrollo económico, social y el mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar individual y colectivos, la educación de las personas se convierte en un asunto estratégico, siendo fundamental el desarrollo de ciertas competencias como la capacidad de pensar, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo (p.1).

Desde la perspectiva de Monereo (2001), el aprendizaje autónomo esta vinculado con el hecho de que sea el estudiante quien autorregule su propio proceso de estudio y aprendizaje teniendo bien definido la meta que desea lograr y las condiciones del contexto que determinan el alcance de dicha meta. Plantea el autor que, desde el punto de vista didáctico, para lograr desarrollar procesos que favorecen el aprendizaje autónomo, es necesario que el alumno: tenga una clara intención del objetivo que quiere lograr; sea consciente, es decir, ponga en práctica la supervisión y regulación metacognitiva constante y considere las variables relevantes del contexto de enseñanza y aprendizaje, para responder al nivel de exigencia del aprendizaje bajo condiciones determinadas.

En definitiva, para propiciar el aprendizaje autónomo se debe desarrollar actividades y estrategias que permitan a los educandos ser capaces de autorregular sus acciones para aprender, hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que necesitan aprender, de sus dificultades para aprender y cómo pueden superar esas dificultades.

En este orden de ideas, señala Arrioja (2007) que los alumnos deben aprender a: planificar metas académicas que sean alcanzables; monitorear la comprensión de la actividad que está realizando para reorientar las estrategias que aplica, si es necesario y valorar la eficiencia y eficacia con la que ejecuta sus actividades de aprendizaje, para establecer la correspondencia con los resultados obtenidos.

Estos planteamientos guardan estrecha relación con Martínez (citado en Pérez, 2013), quien considera que dentro de las habilidades que distinguen al estudiante autónomo del estudiante tradicional se encuentran:

> Ser capaz de tomar la iniciativa; saber configurar un plan de trabajo realista; manejar fuentes de información (y saber contrastarlas); comprender informaciones y textos; plantear y resolver problemas; anhelar conocer cosas nuevas y profundizar en ellas; transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas; reflexionar y evaluar su propio trabajo (p. 49).

Por lo tanto, como puede observarse, es el estudiante mismo quien en gran medida decide qué y cómo aprende y desarrolla sus propias habilidades.

Por su parte, Amaya (2008) considera que, para promover habilidades y destrezas dirigidas al desarrollo del aprendizaje autónomo, hay que asumir al estudiante de manera integral con la inclusión de todo su ser. Para ello, es indispensable enfocarse en el aprendizaje significativo; la persona que aprende tiene que tener una participación activa para que pueda construir sentidos desde otras formas de entender, comprender; relacionarse y actuar con el mundo de manera diferente.

En correspondencia con lo que se viene planteando, Martínez (2004) expone que el aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos, es decir, que pone en práctica procesos metacognitivos. En este caso, la formación de los educandos debe estar centrada en plantear situaciones que lleven a la resolución de aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, donde el estudiante tenga que cuestionar, revisar, planificar, controlar y evaluar su propia acción de aprendizaje.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD, 2011) concibe el aprendizaje autónomo como el grado de participación que tiene el estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación de su aprendizaje. Para lo cual debe poner en práctica principios de acción como:

> un interés manifiesto en razones que motiven la actuación deliberada; el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas; el establecimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje trabajo – vida cotidiana, así como entre teoría y práctica; la identificación de la motivación intrínseca y el desarrollo del potencial personal de la autorregulación (s/n).

Con lo expuesto hasta ahora, puede hacerse evidente también que con el aprendizaje autónomo la persona aprende a aprender, gracias al entrenamiento y desarrollo de competencias o habilidades cognitivas, afectivas e interactivas, pero también y, de manera esencial, gracias al desarrollo de habilidades metacognitivas. Aspecto que guarda estrecha relación con aprender a aprender; que, desde el punto de vista de Martín (2008), significa que los estudiantes estén comprometidos en la construcción de su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias previas, con la finalidad de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en los diversos contextos que se le presenten a lo largo de su vida.

Planteamientos de gran relevancia para la educación básica primaria, ya que es en este nivel educativo es donde se cimientan las bases para el aprendizaje de los educandos. Por lo tanto, el aprendizaje autónomo les permitirá consolidar, como lo señalan Montes, Gamboa y Lazo (2013): aprender a aprender, la formación de hábitos y actitudes esenciales para la educación permanente, además, fortalece la toma de decisiones autónomas para participar en los diversos escenarios sociales, culturales y políticos donde le corresponda desenvolverse.

Elementos necesarios para propiciar el aprendizaje autónomo

Unos de los elementos fundamentales en todo proceso educativo son las estrategias, tanto las de enseñanza como las de aprendizaje. Y específicamente, en el tema de interés de esta investigación, es preciso considerar una concepción de estrategia de aprendizaje que comulgue con dichos planteamientos.

Como ya se ha visto hay una vinculación indisoluble entre el aprendizaje autónomo y la competencia de aprender a aprender. Díaz y Hernández (2010), expresan que aprender a aprender requiere de un trabajo didáctico organizado,

sistematizado y de gran responsabilidad en el que se deben contemplar aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales e interpersonales. En este sentido, presentan una concepción de estrategias de aprendizajes totalmente pertinente y vinculante con los aspectos del aprendizaje autónomo que se han contemplados, a saber:

> Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como un recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y este sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social (p.180).

Esta manera de concebir las estrategias de aprendizaje emerge de tradicionales concepciones, como la asociación limitada que le dan de hábitos de estudios, que simplemente son usadas por los alumnos para la realización de alguna tarea en específico, pero no promueven el desarrollo de las potencialidades o transferibilidad de lo aprendido.

Monereo (2001), explica con atención en el aprender de manera autónoma, que las estrategias de aprendizaje deben dar respuestas a los desafíos que enfrentarán los educandos en el futuro: a) la saturación informativa relacionada con el aprendizaje de estrategias que le permita buscar, analizar y seleccionar información fidedigna ante la proliferación informativa; b) la caducidad del conocimiento, porque el conocimiento, las leyes científicas y las innovaciones tecnológicas en la sociedad actual pierden vigencia o caducan, por lo que las instituciones educativas están obligadas a enseñar estrategias que les permitan a los escolares reconocer sus necesidades de renovación y autoformación eficaz; c) la utilización de múltiples lenguajes comunicativos, ya que la globalización del conocimiento y las nuevas tecnologías generan continuamente nuevos tipos de códigos (digitales, textuales, audiovisuales, sensoriales e incluso kinestésicos), lo que obligará a los estudiantes del futuro a manejar múltiples estrategias de descodificación e interpretación de una gran variedad de datos.

Por otra parte, Amaya (2008), manifiesta que otros elementos requeridos en el aprendizaje autónomo es el desarrollo de competencias o habilidades cognitivas, afectivas e interactivas, pero también habilidades metacognitivas. Habilidades que se encuentran estrechamente relacionadas con los cuatros pilares de sustentan a la educación básica primaria (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás.

Desde el punto de vista de esta autora las capacidades cognoscitivas y afectivas deben encontrarse incluidas dentro del conjunto de conocimientos esenciales que la educación básica debe transmitir. Además, considera que este nivel educativo es un indispensable pasaporte para toda la vida, que permitirá a los educandos escoger lo que harán, participar en la edificación del porvenir colectivo y seguir aprendiendo, lo que reafirma una vez más, la pertinencia de promover el aprendizaje autónomo en las aulas de clases de educación primaria.

Ahora bien, retomando las ideas de Amaya (2008), dentro de las habilidades o competencias cognitivas se encuentran desde las más básicas como la capacidad de escuchar, leer comprensivamente, de escribir con sentido. Hasta otras más complejas como; la capacidad de buscar y contrastar información, analizar, sintetizar, abstraer, formular hipótesis, resolver dudas, generar preguntas, investigar, hacer rectificaciones, juicios y reflexiones críticas y propositivas, entre otras.

Las habilidades afectivas e interactivas, son las que debemos desarrollar cuando nos relacionamos y comunicamos con otras personas; esto implica respetar las ideas de otras personas, el trabajo colaborativo, la capacidad para solucionar conflictos y saber negociar, controlar nuestras emociones. Además, incluye la automotivación para alcanzar las metas y ver el proceso de aprendizaje como parte de nuestro proyecto de vida.

Por su parte, las habilidades metacognitivas son fundamentales en el aprendizaje autónomo, sin ellas no es posible hablar de él, porque demandan autorreflexión, es decir, es la capacidad de pensar sobre los propios pensamientos;

identificar aquellas estrategias empleadas con las que obtenemos un aprendizaje exitoso y también aquellas con las que tenemos resultados fallidos y equivocaciones para hacer los correctivos pertinentes. De igual manera, esta habilidad facilita la autocorrección, el redireccionamiento y la introducción de cambios por parte del alumno y, por ende, la voluntad de auto-mejoramiento continuo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El aprendizaje autónomo como proceso educativo vinculado con el aprendizaje y la enseñanza no es algo que se alcanza de manera inmediata, ni a corto plazo; demanda de entrenamiento y, por lo tanto, debe ejercitarse desde los primeros niveles escolares, como lo plantea Martín (2008), quien sostiene que es un error hacer énfasis y desarrollarlo a partir de etapas escolares donde los alumnos tengan un nivel más avanzado. La visión de este autor es que los niños desde preescolar van desarrollando las capacidades de toma de conciencia de sus procesos mentales y de los demás, por lo que propende por una práctica escolar de los alumnos dirigida a fomentar el aprendizaje autónomo desde que los niños inician se escolaridad para que puedan apropiarse de él y aplicarlo a lo largo de su vida.

Sin embargo, como profesional de la docencia considero que a pesar de los múltiples beneficios que tiene el aprendizaje autónomo como ha quedado demostrado a través de los planteamientos de los diversos autores, no es fácil consolidar su práctica en las instituciones escolares ya que, en su gran mayoría, los responsables de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje no estamos familiarizados ni formados con esta praxis educativa. Evidencia de ello ha sido el desempeño del docente y de los educandos ante la situación de pandemia global ocasionada por el COVID-19, desde inicio del año 2020, la cual ocasionó un drástico cambio en todos los procesos educativos, impactando bruscamente la forma en que se imparte la educación tradicionalmente.

Ante dicho escenario, que todavía se mantiene, y que rompió con la modalidad presencial de las dinámicas escolares, los educadores y los estudiantes han

desarrollado procesos improvisados y que han sido más engorrosos porque el aprendizaje autónomo no es una práctica pedagógica que se promueve y trabaje en las tradicionales aulas de clases, y que muchos de los educandos han tenido que empezar a desarrollar de manera forzada y atropellada ya que la problemática del virus se ha mantenido (aún persiste), pero han tenido que dar prosecución a su formación escolar mediante las actividades planteadas desde las instituciones escolares.

Todo esta problemática ha llevado a pensar que el aprendizaje autónomo requiere de un replanteamiento, revisión y reflexión de todos los actores que forman parte del sistema educativo; porque, si bien es cierto que los preceptos del aprendizaje autónomo no son nuevos y que forman parte de los referentes teóricos actuales que fundamentan el acto educativo, su aplicación ha sido bastante limitada, ya que en las aulas los docentes continúan desempeñado el proceso de enseñanza con viejos paradigmas, donde la presencialidad y la interacción diaria entre los escolares y los maestros era la forma natural de desempeñar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Proceso en el que el aprendizaje estudiantil tiene una estrecha dependencia del docente.

Ahora bien, debido a que esa dinámica ha sido interrumpida por motivos de salud, es necesario buscar y poner en práctica otras estrategias y enfoques educativos que cumplan con las exigencias sociales de este momento histórico que vivimos marcado por amenazas pandémicas que superan las capacidades humanas. Sin perder de vista que, aunque la pandemia acentúo la necesidad poner en práctica el aprendizaje autónomo en todos los niveles educativos, los acelerados y continuos cambios tecnológicos de la sociedad del conocimiento demandan la implementación de práctica pedagógicas orientadas a desarrollar y fomentar dicho aprendizaje, independientemente de la modalidad con la que se lleve a cabo el acto educativo.

En este sentido, son pertinentes los planteamientos de Baca, Holguín y Torres (2001), quienes afirman que en el aprendizaje autónomo es imperativo replantear el

rol de pasividad y de receptor que convencionalmente ha tenido el estudiante, porque las exigencias para aprender de manera autónoma conducen al individuo a planificar, dirigir, construir y examinar su trabajo intelectual. Porque la autonomía, como la concibe Amaya (2008):

> Implica la capacidad de suspender el pensamiento propio para acercarse al de los demás (interacción con otros) y la capacidad de re-elaborar sentidos de la situación que vive, buscando el mayor bien para sí y para los demás. La persona autónoma fundamenta su posición, decide en forma premeditada (con intención) e ilustradamente (con la mayor información y lógica posible), por ello es capaz de auto-dirigirse (p.5).

Ante esta realidad y con atención en los postulados del aprendizaje autónomo, como lo propone el autor referido, el educador debe ser plenamente consciente de que tiene que conducir al alumno hacia un estado de mayor libertad de pensamiento, de reflexión, de crítica y de acción y, el alumno a su vez, debe concienciar el hecho de que está siendo orientado hacia un mayor grado de responsabilidad en la gestión de su propio aprendizaje.

Sin embargo, dado a la tradicional manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje que ha prevalecido por tanto tiempo en los sistemas educativos, caracterizados por una interacción dependiente entre el educando y el educador (como ya se he mencionado) , se requieren de acciones continuas y permanentes que impliquen, por un lado, sensibilización y formación a los docentes para romper con viejos esquemas preestablecidos de enseñanza y, por otro lado, empezar desde los primeros años de escolaridad a educar a los alumnos en el desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan alcanzar y consolidar el aprendizaje autónomo para desenvolverse académicamente y en todo los ámbitos de su vida.

CONSIDERACIONES FINALES

Hoy más que nunca se hace evidente la complejidad de la educación por todos los elementos que ejercen influencia en ella y, a los que tienen que darle respuestas los sistemas educativos: sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos.

Realidad que representa un gran desafío en estos momentos para el docente, ya que está obligado a dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma tal que el educando desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo, de modo que pueda aprender a aprender por sí mismo y apropiarse de las competencias requeridas, para desenvolverse de manera exitosa en la sociedad del conocimiento.

Por lo tanto, se requiere sensibilizar y convencer a los educadores a través de diversas acciones donde sean formados y se les brinde información, en cuanto a que deben adaptar o cambiar esquemas y concepciones a los nuevos escenarios y exigencias sociales, porque ya no es una invitación o una opción que pueden rechazar, ahora pasa a ser una exigencia; es una de las primeras cosas a las que hay que dar respuestas, de lo contrario el aprendizaje autónomo seguirá siendo una materia pendiente para la gran mayoría de los alumnos y de las instituciones escolares.

Que los estudiantes alcancen el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas para que identifiquen, monitoreen y evalúen su propio proceso de aprendizaje, solo es posible mediante la práctica; por lo tanto, que el docente impulse y propicie oportunidades de aprendizaje a lo largo de sus clases, es fundamental e imprescindible para que estos sepan elegir la estrategia de acuerdo con la meta, la tarea y el contexto, es decir, para que sus estudiantes logren un aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS

Amaya, G. (2008). *Aprendizaje autónomo y competencias*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/vice__academica/Aprendizaje_Autonomo_y_Competencias.pdf [Consulta: 2020, Octubre 21]

Arrioja, M. (2007). *Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción*. México: Trillas.

Baca, M., Holguín, K. y Torres, C. (2001). *El aprendizaje autónomo: una competencia ineludible en la sociedad del conocimiento*. [Documento en línea].

Disponible: https://oa.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/11/oa-rg-0000732.pdf [Consulta: 2021, Enero 26]

Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico* [Revista en línea], 3. Disponible: http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.63-85/ [Consulta: 2021, Enero 18]

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Grupo Santilla de Ediciones.

Díaz, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.

Ley General de Educación. (No. 115). (1994, febrero 8). [Transcripción en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo__pdf.pdf [Consulta: 2021, Febrero 09]

Martín, E. (2008). *Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida.* [Documento en línea]. Disponible: http://media1.super211academico.webgarden.es/files/media1:4d5171bc34fc6.pdf.upl/elena_martin.pdf [Consulta: 2020, Junio 23]

Martínez, J. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/39213463__Concepcion_de_aprendizaje_metacognicion_y_cambio_conceptual_en_estudiantes_universitarios_de_Psicologia [Consulta: 2021, febrero 15]

Monereo, C. (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO. España: GRAÓ.

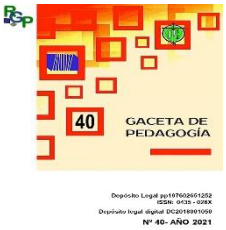
Pérez, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diálogos* [Revista en línea], 11. Disponible: https://core.ac.uk/download/pdf/47265063.pdf [Consulta: 2021, febrero 21]

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011). Aprendizaje Autónomo. [Documento en línea] disponible: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/captulo_4_aprendizaje_autnomo.html [Consulta: febrero, 03]

Estrategias de inteligencia emocional en la población infantil ante la pandemia Covid-19

Emotional intelligence strategies
in the childhood population in the face of the Covid-19 pandemic

Stratégies d'intelligence émotionnelle
dans la population enfantine face à la pandémie de Covid-19



Elvira Eugenia Valverde Romero
eleuvaro2006@hotmail.com
https://orcid.org /0000-0001-9960-4477

Institución Educativa San Francisco de Asís.
Cartagena. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El presente artículo, tiene como propósito plantear aproximaciones teóricas, en cuanto a estrategias de inteligencia emocional utilizadas por la población infantil ante la pandemia Covid-19, basadas en otros referentes teóricos. Se fundamentó en el método hermenéutico dialectico que busca comprender a través de la palabra. Los resultados, sostienen manifestaciones de ansiedad, enfado, tristeza, e intranquilidad de la población infantil. Por consiguiente, las conclusiones consideran: el apoyo de entidades municipales en formación a maestros, trabajadores sociales, y equipos psicosociales en la dimensión emocional, para erigir cultura socioemocional en las escuelas. Además, consolidar la triada escuela, familia y maestro, de tal forma que sea equipo colaborativo que facilite un modelo de gestión emocional, para la emancipación emocional y expresiva de la población infantil, que genere un aprendizaje significativo, y la renovación en las instituciones, con la gestión de un currículum comprehensivo.

***Palabras Clave**: Población infantil, Emociones, Gestión emocional, Estrategias de inteligencia emocional.*

ABSTRAC

The purpose of this article is to propose theoretical approaches, in terms of emotional intelligence strategies used by the child population in the face of the Covid-19 pandemic, based on other theoretical references. It was based on the dialectical hermeneutical method that seeks to understand through the word. The results support manifestations of anxiety, anger, sadness, and restlessness in the child population. Consequently, the conclusions consider: the support of municipal entities in training for teachers, social workers, and psychosocial teams in the emotional dimension, to erect a socio-emotional culture in schools. In addition, consolidate the school, family and teacher triad, in such a way that it is a collaborative team that facilitates an emotional management model, for the emotional and expressive emancipation of the child population, that generates significant learning, and the renewal in the institutions, with the management of a comprehensive curriculum.

***Key Words**: Child population, Emotions, Emotional management, Emotional intelligence strategies.*

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de proposer des approches théoriques, en termes de stratégies d'intelligence émotionnelle utilisées par la population enfantine face à la pandémie Covid-19, à partir d'autres références théoriques. Il était basé sur la méthode herméneutique dialectique qui cherche à comprendre à travers le mot. Les résultats soutiennent les manifestations d'anxiété, de colère, de tristesse et d'agitation chez les enfants. Par conséquent, les conclusions envisagent: le soutien des entités municipales dans la formation des enseignants, des travailleurs sociaux et des équipes psychosociales dans la dimension émotionnelle, pour ériger une culture socio-émotionnelle dans les écoles. De plus, consolider la triade école, famille et enseignant, de manière à ce que ce soit une équipe collaborative qui facilite un modèle de gestion émotionnelle, pour l'émancipation émotionnelle et expressive de la population enfantine, qui génère un apprentissage significatif, et le renouvellement de la institutions, avec la gestion d'un programme complet.

***Mots clés**: population enfantine, émotions, gestion émotionnelle, stratégies d'intelligence émotionnelle.*

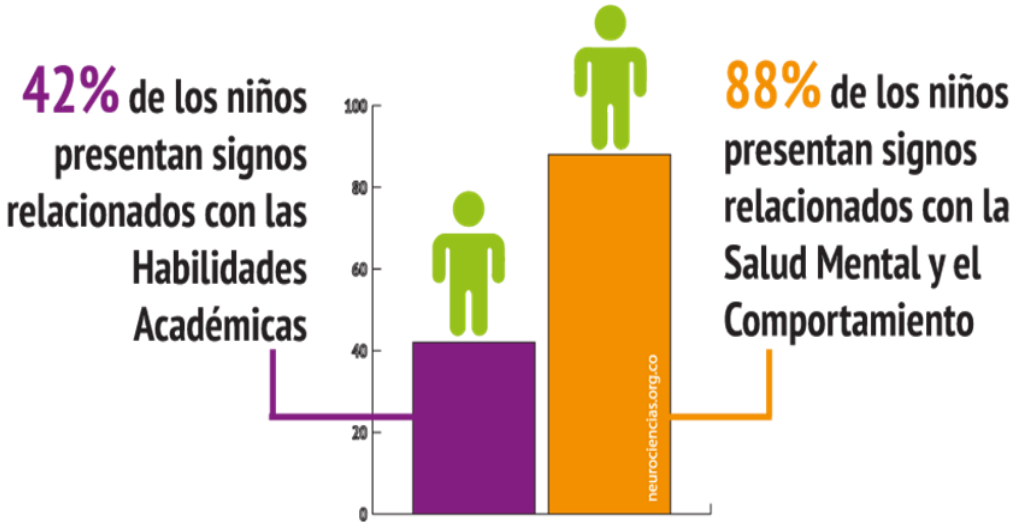
INTRODUCCIÓN

Desde inicios del año 2020, al avizorarse la pandemia Covid-19, definida por Echazú, (2020), como: «Propagación mundial de una nueva enfermedad», se ha considerado su origen por el virus SARS-coV-2. De igual modo, es contemplada por la misma organización desde el 11 de marzo de 2020, como una emergencia de salud pública global, en consecuencia, se estimó como meta mundial preservar la salud y seguridad de las personas. Por esta razón, se implementaron medidas tales como: el cierre de escuelas, universidades, cuarentenas, distanciamiento social y confinamiento en el ámbito mundial. Teniendo en cuenta lo anterior, se produjo un impacto en los aspectos socioeconómico, político, educativo y salud entre otros, que ha afectado a la población, en especial a la niñez, ya que le fueron suspendidas las actividades escolares presenciales, por actividades educativas remotas en casa.

Desde entonces, al adoptar el confinamiento en los hogares, como medida preventiva en la propagación del coronavirus: realidad novedosa; se presume que deje huellas en el bienestar emocional y psicológico de los niños, por las distintas situaciones que experimentan a diario, les puede ocasionar: presión, estrés, ansiedad, entre otros, ante lo cual, pueden adaptarse a través de la implementación de estrategias de inteligencia emocional. Considerando lo anterior, es tal la relevancia del manejo de las emociones, que en los niños representan herramientas suficientes para manifestar lo que están sintiendo en determinados momentos, ante situaciones por tal fenómeno. Por lo tanto, en cuanto a lo referido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2020) en el resumen de políticas advierte

> Los riesgos para la salud mental y el bienestar infantil son considerables. Un motivo de preocupación son los efectos de las medidas de distanciamiento físico y las restricciones de movimiento en la salud mental de los y las menores. Los niños y las niñas enfrentan síntomas de ansiedad debido al impacto negativo de la pandemia en sus vidas y sus comunidades, y la incertidumbre con respecto al futuro. Para los niños que enfrentan privaciones extremas, el estrés agudo puede afectar su desarrollo cognitivo y provocar problemas de salud mental a más largo plazo. (p. 9-10)

Actualmente en Colombia, los efectos de la pandemia en la población infantil han sido evidentes; el confinamiento los ha llevado a pasar por estados complejos, vivenciar discusiones familiares, momentos de alegrías, angustias, depresiones o miedos**;** es así como el Instituto Colombiano de Neurociencia (2020), manifiesta que «la salud mental de los niños durante el confinamiento es alarmante: El 88% de los niños en Colombia tiene signos de haber sido afectados en su salud mental por el confinamiento» (s,p), circunstancia que demanda de parte de organismos gubernamentales, mecanismos que garanticen a los niños y niñas de primera infancia el derecho a un desarrollo integral, para favorecer su proceso de aprendizaje.



Tomado de «Emergencia Sanitaria y su Impacto Sobre Nuestros Niños» por Instituto Colombiano de Neurociencias, 2020.

En cuanto a la temática expuesta, se persigue, a través de este artículo, plantear nuevas aproximaciones teóricas basadas en los constructos de autores como: Bisquerra (2009), Goleman (1998), Gomà (2009), entre otros, que proporcionen fundamentos para la temática estrategias de inteligencia emocional en la población infantil ante el impacto de la pandemia covid-19, lo cual se constituye en una problemática relevante alrededor de las escuelas colombianas. La población infantil, ha de prepararse y exteriorizar de modo mesurado cada una de sus propias

emociones, en conexión con los padres de familia y los maestros, lo cual da significado al uso de dichas estrategias.

De esta manera, se puede decir que apoyar el manejo del desarrollo emocional durante esta pandemia puede ser grato o difícil para los padres de familia, abuelos, tíos, hermanos o personas allegadas a los niños de primera infancia, si se considera además, que para los niños esta nueva experiencia se convierte en un momento que deben comprender y contextualizar, y, como es bien sabido la escuela está llamada a fomentar maneras de vivir saludables para un crecimiento físico, mental y social. Vale la pena destacar, que fue pertinente considerar los planteamientos de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2016), que hacen referencia a los objetivos de desarrollo sostenible, cuyo fin es «Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades. Además, garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos». (p. 4-5).

Con atención en el objetivo planteado, fue necesario enfocarse desde un estudio de corte documental, para analizar, reflexionar e interpretar diferentes posturas y elementos teóricos que sustentan la temática abordada, como son primera infancia, emociones en la población infantil, estrategias de inteligencia emocional para la población infantil, salud mental en la población infantil, proceso de aprendizaje en la población infantil. En consecuencia, de acuerdo con los planteamientos anteriores, se pretende generar contribuciones para fortalecer la dimensión socio emocional de la primera infancia.

BASAMENTO TEÓRICO

Las emociones en el desarrollo de la primera infancia

Es preciso expresar que la primera infancia constituye una etapa relevante, si se tiene en cuenta que el análisis de las estrategias de inteligencia emocional utilizadas durante la Covid-19, radican en este período, es así como los

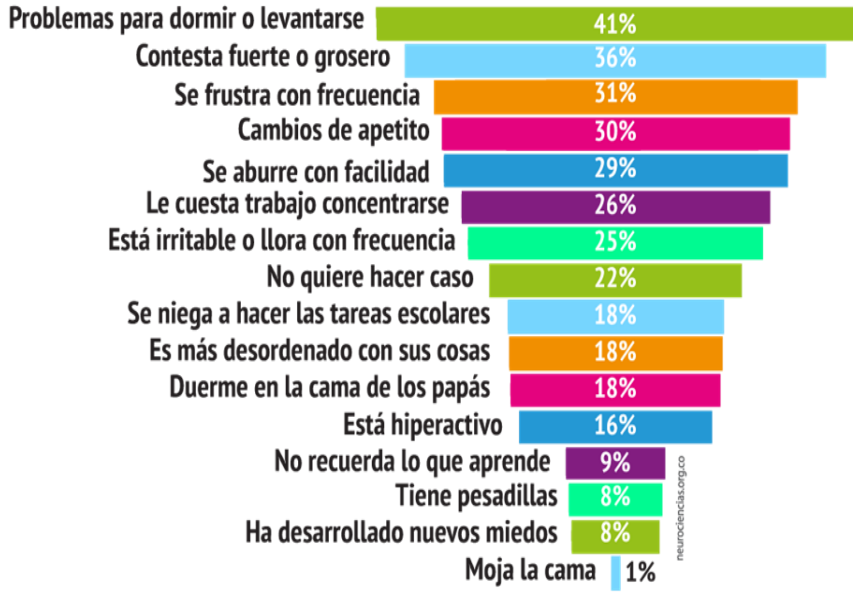
fundamentos que acerca de ella plantea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], (2015), define

> La primera infancia es considerada como la etapa que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas desde la gestación hasta los 6 años de vida. La primera infancia es crucial para el desarrollo de la niñez en diferentes aspectos como: el biológico, psicológico, cultural y social. Además, es muy importante porque estructura la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social de los niños y niñas. (p.1).

De igual manera, en el proceso de desarrollo de la población infantil, de acuerdo con Kestenbaum y Gelman (citados en Papalia, 2009), «los niños un poco mayores a los tres años a menudo carecen de la sofisticación cognitiva para reconocer estas emociones y lo que conllevan». (p.328). Al respecto conviene decir que, en la medida en que avanzan en edad, adquieren mejores maneras para reconocer cada una de sus expresiones emocionales, tal y como plantean Cole, Bruschi y Tamang (citados en Papalia, et al., 2009): «los niños saben qué les causa enojo, miedo o tristeza y cómo reaccionan otras personas ante la expresión de estas emociones». (p. 424).

Es importante manifestar, que los niños se desenvuelven en un entorno rodeado de emociones; en 2000, Bisquerra (citado en Bisquerra, 2009) planteó que «una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción» (p.20). Lo dicho hasta aquí supone que sus primeros años constituyen un pilar fundamental para lograr aprender a exteriorizar.

De igual modo, (Gomà 2009, p. 3), define las emociones como: «respuestas de agitación, que implican una conmoción física. Nos mueven hacer cosas». Dicho de otro modo, los autores antes mencionados, sugieren que las emociones son acciones producidas por un impulso o estímulo, en algunos momentos acompañados de manifestaciones físicas, conductuales, psicológicas e intelectuales o cognitivas. Con respecto a lo anterior, se exponen las conductas identificadas tras el confinamiento, por el Instituto Colombiano de Neurociencia (2020), de la siguiente manera:



Tomado de «Emergencia Sanitaria y su Impacto Sobre Nuestros Niños» por Instituto Colombiano de Neurociencias, 2020.

Con un panorama como el actual, es complicado que los niños mantengan la calma y en algunos casos es necesaria la ayuda de profesionales en el tema del manejo de las emociones de acuerdo con las particularidades de cada uno, con los antecedentes de tipo emocional o con diversos factores de estrés. Sin embargo, se puede salir fortalecido de cualquier episodio emocional según los mecanismos que se utilicen para ello.

Comprensión de las emociones infantiles

Considerando lo referido, a partir del confinamiento generado por la pandemia Covid-19, es posible que los niños y niñas se vieran afectados por la percepción de dicho fenómeno, lo cual indica que esas primeras manifestaciones emocionales se erigieran en su entorno familiar; al respecto, Bisquerra (2009) plantea que «Una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario» (p.16).

En consecuencia, la escuela funge como ese lugar que después del hogar potencia el desarrollo emocional, está llamada a proteger y fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, conocer ¿cómo se sintieron?, ¿qué pensaban?, ¿cómo estaba actuando cada niño?, ¿qué estrategias de inteligencia emocional utilizó?, de acuerdo con los cambios de hábitos implementados ante un virus que es invisible para ellos, pero que se convirtió en una realidad con la cual deben aprender a convivir.

Alcance de la inteligencia emocional

Desde épocas anteriores, la inteligencia emocional ha sido cuestionada por su definición y por su medición; se ha llegado a concluir que es posible su medición desde el conglomerado de condiciones mentales, las cuales permiten al ser humano comprender en su cotidianidad la función de las emociones. Es importante dejar claro, que la inteligencia emocional para autores como Goleman (1998), «se refiere a la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común» (p.11).

Igualmente, autores como Gomà (2009), expresa que la inteligencia emocional constituye «el conjunto de capacidades que tiene una persona para desarrollarse y relacionarse con ella misma y con las demás personas, de una manera exitosa». (p.9) Además**,** Salovey y Mayer citados en Bisquerra (2009), sostienen que la inteligencia emocional es «la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones». (p.128).

En otras palabras, se requiere ser capaz ante cualquier tipo de perturbación y es a través de la inteligencia emocional que niños y niñas superan el reto del aprendizaje, es decir, la inteligencia emocional se constituye en la base primordial para el maestro, ya que le permite, en colaboración con los padres de familia, descubrir si los niños pueden percibir lo que están sintiendo, lo que pueden hacer

ante una situación, que puedan explicar con sus propias palabras lo que sienten y que sean capaces de gestionar sus emociones.

Estrategias de inteligencia emocional

Goleman (1998), sostiene que «La inteligencia emocional incluye 5 dimensiones básicas, que a su vez son la base para las 25 competencias emocionales». (p.1), sin embargo, esto no quiere decir que se requiera cumplir con todas, entre las que se destacan: (1) La autoconciencia, que consiste en conectarse con sus propios pensamientos, afectos y actuaciones; compromete tres competencias como son**:** la conciencia emocional, la auto-evaluación precisa y la auto-confianza; (2) La auto-regulación, se basa en continuar atentos, recordar y tomar decisiones, esta compromete la competencia del auto-control, la fiabilidad y la innovación y adaptabilidad; (3) La motivación, reside en animarse a realizar algo, se requiere el desempeño de las competencias motivación al logro, compromiso e iniciativa y optimismo.

Además, (4) La empatía, fundamentada en colocarse en las misma situación emocional de la otra persona, le corresponde desarrollar las competencias para comprender a los demás, desarrollo de los demás; orientación al servicio, apalancamiento de diversidad y conciencia política; por otra parte, (5) Las habilidades sociales, estriba en las formas para comunicarse con los demás, las competencias que requiere son la influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador de cambios, creación de lazos, colaboración y cooperación y capacidades de equipo.

De lo anterior, Goleman (ob. cit) propone dos herramientas de la inteligencia emocional ´para sobrellevar la pandemia, (*entrevista telefónica, marzo 31, 2020*).

> *La resiliencia es clave, porque te ayuda a recuperarte pronto de algo que te preocupa y te pone en un estado en el que puedes tomar mejores decisiones. Pero lo primero, es aprender a manejar tus propias reacciones emocionales frente a esta situación.*

En suma, el éxito no está definido únicamente por el aspecto intelectual, sino que está ligado a la necesidad emocional de cada individuo, es por ello, que la diferencia reside en la inteligencia emocional. Es así, como la persistencia, la perseverancia, la regulación, la empatía, y la automotivación entre otras, aseguran la relación consigo mismo, la cual permite la libertad de sentimientos y emociones, adquirir el conocimiento de sí mismo, hace que el niño se inicie en la relación con los demás. Respecto de esta, se posibilita cultivar mancomunadamente planes hacia objetivos comunes; que superen las divergencias, los conflictos y las diferencias; asimismo, superen el individualismo.

Por consiguiente, la resiliencia es un concepto que de acuerdo con Barudy y Dantagnan (2011), consiste en «una actitud y una capacidad para hacer frente a la adversidad; es, por tanto, un potencial de esperanza que facilita recursos para recuperarse de situaciones difíciles e incluso traumáticas» (p.25). Mientras, que Grotberg (citado en Llobet, 2005), plantea que es «un potencial humano (innato o no) que se desarrollaría cada vez frente a factores de riesgo y/o situaciones traumáticas, pudiendo no desarrollarse para la misma persona frente a factores diversos» (p. 12). Teniendo en cuenta lo anterior, se infiere que un niño en distintos momentos estará expuesto a situaciones adversas y a pesar de verse y sentirse desvalido o frágil, ha de adaptarse de forma positiva y no obligatoriamente vivirá durante la adultez en medio de la frustración.

Ahora bien, Grotberg (citado en, Ospina, Jaramillo y Uribe, 2005), propone una adecuada implementación de tres factores asociados a la resiliencia, que se conducen de manera agrupada y activa, por lo que precisan tener en cuenta:

> La interacción entre factores de soporte social (yo tengo), habilidades personales (yo puedo) y fortalezas personales (yo soy y yo estoy). En ellas aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. La posesión de estas verbalizaciones se considera una fuente generadora de resiliencia; por lo tanto, desde esta perspectiva, se recomienda a los agentes de salud y educadores promover una educación en la que estas verbalizaciones se aumenten (p. 79)

Cabe anotar, que la resiliencia emerge de aquella relación afectiva que puedan dedicar y mantener los padres con los niños, y como estrategia de inteligencia emocional, es un recurso esencial para reforzar la salud mental durante el confinamiento, ya que es concedida por los padres como primeros cuidadores que son, y constituye el apoyo infalible para el crecimiento y desarrollo integral del niño.

A su vez, los maestros como segundos cuidadores de los niños, constituyen otro punto de apoyo para superar embates en la vida de los pequeños, con estrategias como: (a) Reconocer las particularidades del grupo de niños a trabajar; (b) Desarrollar momentos de relajación; (c) indicarle como reconocer sus emociones a través de la postura, los gestos y la conducta; (d) Enfocarse en promover una emoción en particular en cada encuentro; (e) asentir cada logro de los niños con frases como: tú puedes, vas a hacerlo bien, confío en ti, yo te ayudaré, entre otras; (f) reforzar el disfrute en las actividades; (f) e impulsar el agradecimiento hacia los compañeros y demás personas, través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Personalmente, considero que el trabajo mancomunado entre padres y docentes es vital, para que se lleve a cabo la implementación de las estrategias antes mencionadas, que permitan comunicar de manera efectiva sus sentimientos, eliminar de esta manera las barreras y ampliar la comunicación.

METODOLOGÍA

El fundamento metodológico de este artículo, se cimenta en la investigación documental, que en el manual UPEL (2016), se entiende como:

> El estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor. (p.20).

De acuerdo con el planteamiento anterior, fue preciso indagar los antecedentes revelados, y el modo en que fueron enunciados y las respectivas contribuciones para aclarar el problema, lo cual constituyó un referente para tener fundamentos concluyentes que permitieron mejorar las reflexiones de la investigadora, eludir la reiteración de opiniones y construir nuevos aportes**,** mediante la sistematización de la información.

RESULTADOS

A la luz de los hallazgos provenientes de los referentes relacionados en investigaciones actuales, estos sugieren que las emociones negativas como: la depresión, la ansiedad, el estrés, el miedo, la incertidumbre, la confusión, la pena y la tristeza, están directamente asociadas a la restricción, el confinamiento o la también llamada cuarentena; en consideración de, que las causas y consecuencias del virus remiten al deterioro de la salud humana, y produce problemas psicológicos en el personal dependiente, como por ejemplo los niños. De esta manera, se plantea una opción pedagógica que otorgue especial interés en esta población, de tal modo que se posibilite la reinserción de los niños a la vida normal con diversas actividades, a través de un trabajo articulado entre docentes y padres de familia para superar dicho evento.

De igual forma, la consulta documental bibliográfica arrojó, diversos enfoques teóricos relacionados con la temática fundamental, conviene decir, que un evento o hecho intenso ocasiona que un ser humano experimente emociones positivas o negativas con otras personas, que afectan su bienestar personal, lo que significa, que en los niños, se manifiesten algunos síntomas como por ejemplo: enfado, dolores de cabeza, sudores excesivos, búsqueda de aprobación de los padres, dificultades en el sueño, entre otros, que permite inferir el tipo de emoción que en su momento experimentan. De esta forma, para reducir los estados emocionales negativos, los autores priorizan educar las emociones como una intención por el bienestar emocional, así pues, a través de estrategias de inteligencia emocional, en

donde la resiliencia busca resarcir pequeños conflictos que tiene la población infantil en su cotidianidad, para un posterior desarrollo sano.

En relación con, los documentos e informantes de entrevistas, realizadas en algunas instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena, tales resultados registran la postura de los docentes acerca del impacto de la pandemia en los niños y niñas. Ellos manifestaron que los estudiantes en algunos momentos experimentaron sentimientos de tristeza, angustia, nervios, aburrimiento, miedo a la muerte de algún familiar, y temor a no poder volver a la escuela. Entre las evidencias se encuentran expresiones como: «*manifiestan la angustia por el contagio y se mantienen nerviosos*»; «*desanimados y ansiosos*»; «*algunos expresan tristeza por no poder salir, jugar, ver a sus amigos*», entre otras.

Por su parte, en cuanto a los riesgos académicos ante los cuales se han visto expuestos los niños, los padres de familia manifiestan la falta de motivación en la realización de las actividades y la resistencia a realizarlas, ya que reconocen el rol de sus padres como lo que son y no los identifican como sus maestros; de la misma manera, un riesgo latente ha sido la deserción escolar, la cual se ha generado por falta de acceso a la información por inconvenientes económicos de los padres para acceder a dispositivos móviles, tablets, computadores e internet: también se encontraron limitantes en los espacios físicos de las viviendas, para ejecutar actividades que permiten el desarrollo de la motricidad gruesa, a través de la cual los niños pueden liberar sus cargas emocionales.

En cuanto a los riesgos académicos, se registraron expresiones como: «*Por toda esta problemática el panorama para la educación se ve de mucha deserción escolar, porque muchos padres no están dispuestos para ayudar a sus hijos con las actividades escolares ya sea por sus trabajos o porque no se sienten capacitados para realizar estas actividades*»; «*muchos padres han hecho el mayor esfuerzo por sacar adelante este proceso académico virtual debido a la pandemia, pero no todos cuentan con el nivel formativo, los recursos, el tiempo y la paciencia para que el proceso enseñanza – aprendizaje sea eficaz, y esto será perjudicial para los niños*

al enfrentar el nuevo reto al ser promovidos a un nuevo grado escolar»; «*No alcanzar los logros propuestos y desmotivación en el proceso de enseñanza aprendizaje*».

En cuanto, a las estrategias de inteligencia que utilizaron los niños y niñas, durante los limitados encuentros sincrónicos con los maestros, estos lograron escuchar de viva voz que expresaran sus estados de ánimo; algunos incluso tuvieron momentos en los cuales hicieron rabietas, lloraron, tiraron al piso sus elementos escolares, gritaron su deseo de no querer hacer tareas. Sin embargo; otros mostraron creatividad al desarrollar las actividades escolares, bailaban, cantaban lo que permitía fortalecer de esta manera su autoestima. Es pertinente resaltar, que la creatividad ha de incrementarse a través de la creación de ambientes escolares innovadores, en los cuales los niños tengan la oportunidad de investigar, imaginar y manipular con las indicaciones de los maestros, y así logre respuestas. Además, es preciso aumentar en cada actividad el nivel de complejidad de tal forma que logre interpretar el paso que debe dar. También, es importante fomentar la motivación, con el fin de que no desista en los intentos que sea posible realizar a pesar de las dificultades que encuentre, y comparta sus experiencias a los demás.

En términos generales, los resultados de este estudio tomados en su conjunto han permitido vislumbrar ciertos componentes, las instituciones educativas, los maestros y padres de familia deben tener claro que lo más importante no es el cúmulo de conocimiento que se transmite a los estudiantes lo que garantiza su éxito en la escuela, sino que es más importante enseñarles a expresar lo que sienten, reconocer sus estados emotivos, repensar y reparar las emociones negativas, articular las competencias emocionales que viven en estos tiempos difíciles con las competencias cognitivas, lo cual les da la posibilidad de un mejor rendimiento escolar.

Los hallazgos ratifican lo expuesto por Kestenbaum y Gelman, 1995, (citados en Papalia et al., 2009) acerca de que los niños no poseen los constructos cognitivos

para comprender el ¿por qué? se generan las emociones en tiempos de pandemia, que requiere su avance cronológico y cognitivo para lograr este cometido. De igual manera, aún no están en la capacidad de reconocer en sí mismos las dimensiones expuestas por Goleman, ni las que poseen las competencias requeridas para ello. Sin embargo, la realidad coloca de manifiesto que al expresar sus sentimientos en determinados momentos, cumple con la habilidad de exteriorizarlo y se justifica la implementación de la resiliencia en cada etapa de la niñez, como soporte emocional durante toda la vida, a partir de vivencias positivas como el buen trato, o negativas como el mal trato.

CONCLUSIONES

En el proceso de enseñanza para la población infantil, el aprendizaje se torna más fácil a través de las emociones; el desarrollo emocional permite que entendamos que las vivencias que experimentan los niños y niñas durante sus etapas de crecimiento, son relevantes e indispensables para generar un adecuado equilibrio emocional que les permita afianzar vínculos afectivos, desarrollar seguridad, tener confianza, apreciarse él mismo y obrar de manera independiente.

Las situaciones de riesgo para los niños ante la pandemia se constituyeron en dificultades que deben ser afrontadas con apoyo social, por ello es fundamental que los entes municipales que direccionan la educación, gestionen jornadas de sensibilización y socialización en el colectivo de maestros, profesionales de trabajo social, equipos psicosociales adscritos a las instituciones educativas relacionadas con la empatía, la comprensión del otro, el reconocimiento de las emociones en el otro, teniendo en cuenta los temores e incertidumbres ante la realidad inminente de la pandemia.

Por lo tanto, en corroboración de lo expresado en 2007, por Salovey y Mayer, (citados en Bisquerra, et al., 2009): «proponen que la inteligencia emocional se desarrolle a través de procesos educativos en la familia, en la escuela, en las organizaciones y en todo lugar». (p.130). Que un niño aprenda a gestionar sus

emociones resulta importante en su proceso de desarrollo, así como para sus padres y maestros. Sin embargo, en muchas ocasiones, ellos como referentes de los niños no gozan de cimientos emocionales sólidos que le posibiliten al infante ver en ellos modelos de aprendizaje; por consiguiente, los padres y maestros deben ser multifocales en cuanto a las acciones que implementen con el fin de que los niños se sientan seguros de sí mismos, estén calmados, laxos y logren mantener relaciones agradables con sus pares, y con otros adultos.

Entonces, deben entender que su rol social como maestro consiste en la implementación en su quehacer diario de estrategias de inteligencia emocional, no sin antes perfeccionar de manera personal su dimensión emocional. Es pertinente repensar la inteligencia emocional, reconocer su beneficio en la vida de los niños, desde el aula, el maestro está llamado a plantearse y responder interrogantes: ¿para qué sirven las emociones?, ¿cómo se estructuran?, ¿qué papel juegan en la adaptación de los niños ante un evento? Y ¿qué funciones afectan esas emociones?, de tal manera que: (1) facilite la emancipación expresiva de los niños y niñas, que provoque la atención de cada uno, y los escuche para desencadenar la reflexión; (2) considerar lo relevante de los valores en las relaciones diarias de los niños y niñas, de tal forma que su convivencia en casa esté basada en la armonía, en la solidaridad y en la edificación entre sus miembros; (3) implementar actividades en equipos, en las que prime la democracia en el establecimiento de reglas, lo que a su vez les va a permitir respetar las diferencias individuales, el turno para expresarse, y dialogar para mejorar.

Además, se requiere deconstruir y reconstruir hacia un currículum comprehensivo o abarcador, que de acuerdo con Fuguet (citado en Hernández, 2011), «representa un intento por desarrollar el currículum integrado, por medio de la aplicación de un análisis cultural que promueva el desarrollo de un currículum que exprese la idiosincrasia de un pueblo». (p.466)**.** Es pertinente la revolución del sentimiento, que constituye para el ser humano el uso de las inteligencias múltiples que posee, como una vía para solventar situaciones en contextos diversos; su motor

de acción se basa más exactamente en la inteligencia emocional y espiritual, ha de ser la escuela propicia para favorecer la identificación y sensibilidad social de los estudiantes, a través del planteamiento de temas trascendentales como la comprensión y construcción de su propia realidad, su entorno inmediato, su idiosincrasia, su actuación y tolerancia ante las apreciaciones ajenas.

REFERENCIAS

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011*). La fiesta mágica y realista: Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes.* Editorial Gedisa [Libro en línea]. Disponible: https://ilera.com.mx/wp-content/uploads/2020/01/La-fiesta-m%C3%A1gica-y-realista-de-la-Resiliencia.pdf. [Consulta: 2021, mayo 3]

Beuchat, S. (Entrevistadora). (2020, Marzo 31). *Desafíos que plantea esta cuarentena:* Entrevista a D. Goleman [Entrevista telefónica]. Disponible: https://www.eltiempo.com/vida/educacion/psicologo-daniel-goleman-habla-de-como-sobrellevar-emocionalmente-la-cuarentena-481176. [Consulta: 2021, abril 16]

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis [Libro en línea]. Disponible: https://www.sintesis.com/data/indices/_9788497566261.pdf. [Consulta: 2020, Junio 14]

Echazú, E. (2020). *Glosario de Desarrollo Sostenible, Palabras Para Cambiar el Mundo. 2020* [Documento en línea]. Disponible: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/104701/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Consulta: 2021, Julio 4]

Fuguet, A. (2011). *Currículo comprehensivo: Un legado del Dr. Dennis Lawton para el mundo.* En J. M. Hernández (coord.), Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana *(1810-2010)* (pp. 463-471). Salamanca: Globalia Ediciones Anthema y Alexia Cachazo Vasallo. Disponible: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118452/GIMPE_HernandezDiaz_Influencias_inglesas_educacion_completo.pdf?sequence=3&isAIIowed=y. [Consulta: 2021, Julio 5]

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós. SA [Libro en línea]. Disponible: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La.practica.de_.la_.inteligencia.emocional.pdf [Consulta: 2021, Marzo 24]

Gomà, H. (2009). *Como desarrollar la inteligencia emocional* [Artículo en línea]. Disponible: http://www.coachingparadirectivos.com/wp-content/uploads/2009/10/dossier-del-curso-inteligencia-emocional1.pdf. [Consulta: 2021, Abril 16]

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2015). *Política de Primera Infancia - Estrategia de Atención Integral.* Cartilla 1 [Documento en línea]. Disponible: https://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/deea68c2-a2a3-434b-acf2-37a86cf5e803/CARTILLA-1-POLITICA-DE-PRIMERA-INFANCIA.pdf [Consulta: 2021, Junio 29]

Instituto Colombiano de Neurociencias. (20 de Junio de 2020). *Emergencia sanitaria y su impacto sobre nuestros niños* [Reporte en línea]. Disponible: https://www.neurociencias.org.co/especiales/2020/emergencia-sanitaria-y-su-impacto-sobre-nuestros-ninos/. [Consulta: 2021, Marzo 19)

Llobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión: Herramientas para la transformación*. Noveduc [Libro en línea]. Disponible: https://n9.cl/hpssr. [Consulta: 2021, Mayo 3]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *The Sustainable Development Goals Report 2016_Spanish.pdf.* [Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible] [Blog en línea]. Disponible: https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/The%20Sustainable%20Development%20Goals%20Report%202016_Spanish.pdf. [Consulta: 2021, Junio 27]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Policy Brief: The Impact of Covid-19 on children.* [Resumen de políticas: El impacto de la Covid-19 en los niños]. [Libro en línea]. Disponible: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7079_d_Covid-Children-Policy-Brief.pdf. [Consulta: 2021, Junio 27]

Ospina Muñoz, D. E., Jaramillo Vélez, D. E., y Uribe Vélez, T. M. (2005). La resiliencia en la promoción de la salud de las mujeres [Artículo en línea]. *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 23(1), pp. 78-89 Universidad de Antioquia. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215401007.pdf [Consulta: 2021, Junio 28]

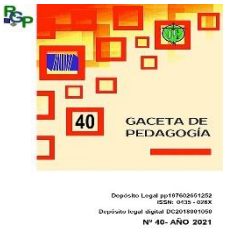
Papalia, D., Olds, S., y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (Vol. 11). Mcgraw-hill. [Libro en línea]. Disponible: http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/04/Papalia-y-Otros-2009-psicologia-del-desarrollo.-Mac-GrawHill.-pdf.pdf. [Consulta: 2021, Marzo 15]

UPEL. (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales.* [Consulta: 2021, Marzo 15]

Las Políticas Públicas y su Incidencia en la Optimización de la Educación en Colombia

Public Policies and their Impact on the Optimization of Education in Colombia

Les Politiques Publiques et leur Impact sur L'optimisation de L'education en Colombie



Olga Lucía Rodríguez Ruiz
olgaluz123@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5713-8014

Institución Educativa Madre Laura
Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El presente artículo remite a revisión documental que propone indagar sobre la evolución histórica de la normativa legal vigente de la política pública en Colombia a través de sus reformas educativas, para la comprensión de la naturaleza del sistema educativo y la exploración de las acciones implementadas por el gobierno para el desarrollo de la gestión curricular y docente. A partir de esta exploración se realiza un análisis de la información para abordar una fundamentación teórica viable sobre los hallazgos y condiciones que inciden en la prestación del derecho educativo por parte del Estado y la creación de nuevas políticas públicas. Se defiende la postura que, para mejorar la situación educativa actual del país, es necesario cambiar los acervos y finalidades de las políticas educativas vigentes, con atención en la organización del espacio social de las naciones existentes para garantizar el cumplimiento de los derechos sociales hacia el bienestar común.

Palabras Clave: *Políticas públicas educativas, gestión curricular, bienestar social.*

ABSTRACT

This article refers to a documentary review that proposes to investigate the historical evolution of the current legal regulations of public policy in Colombia through its educational reforms, for the understanding of the nature of the educational system and the exploration of the actions implemented by the

government for the development of curricular and teaching management. From this exploration, an analysis of the information is carried out to address a viable theoretical foundation on the findings and conditions that affect the provision of educational right by the State and the creation of new public policies. The position is defended that, in order to improve the current educational situation of the country, it is necessary to change the assets and purposes of the educational policies in force, with attention to the organization of the social space of the existing nations to guarantee the fulfillment of the social rights towards the common welfare.

Key words: *Public educational policies, curricular management, social welfare.*

RÉSUMÉ

Cet article fait référence à une revue documentaire qui propose d'étudier l'évolution historique des réglementations juridiques actuelles de la politique publique en Colombie à travers ses réformes éducatives, pour la compréhension de la nature du système éducatif et l'exploration des actions mises en œuvre par le gouvernement pour le développement de la gestion des programmes et de l'enseignement. À partir de cette exploration, une analyse de l'information est effectuée pour aborder une base théorique viable sur les constatations et les conditions qui affectent la fourniture du droit à l'éducation par l'État et la création de nouvelles politiques publiques. La position est défendue que, pour améliorer la situation éducative actuelle du pays, il est nécessaire de changer les atouts et les objectifs des politiques éducatives en vigueur, avec une attention à l'organisation de l'espace social des nations existantes pour garantir la l'accomplissement des droits sociaux au bien-être commun.

Mots clés: *Politiques publiques d'éducation, gestion des programmes, protection sociale.*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo, realizar una exploración de la normativa legal vigente de la política pública educativa en Colombia, a partir del análisis de conceptos claves de educación y calidad educativa y el compromiso del gobierno nacional para con el desarrollo de la gestión curricular, la gestión del personal docente, la pertinencia de la política educativa y el estado actual de la educación pública; lo anterior, con el fin de materializar un encuentro entre lo social y lo político que beneficie el fortalecimiento de instituciones democráticas y

contrarreste la actual discrepancia entre el discurso político del ámbito educativo en Colombia y la realidad de inequidad educativa que se vive en las instituciones educativas del sector oficial del país.

Esta revisión teórica resulta significativa, puesto que sirve de punto de referencia para la conquista del bienestar social como un propósito de Estado y a su vez, busca que las políticas públicas se traduzcan en referentes legales que garanticen la consecución de los derechos sociales de los individuos. Además, mediante la recolección y el análisis de la información, se formulan conclusiones que contribuirían con la estructuración de una política educativa eficiente, que perfeccione la prestación del derecho educativo por parte del Estado Colombiano; es decir, recomendaciones que proporcionarían un aporte en cuanto a la optimización de la educación colombiana.

En consecuencia, se procura obtener, compilar, organizar e interpretar información sobre el objeto de estudio a partir de la selección de fuentes documentales que permitan realizar un análisis del recorrido histórico que ha venido adelantándose a lo largo de los años en las políticas públicas educativas existentes en Colombia y su impacto en: (a) los procesos de gestión curricular bajo la necesidad de que los alumnos realmente aprendan lo que deben aprender, a través del análisis de los contenidos curriculares y su correspondencia con lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona dentro de diversos ámbitos de la sociedad; (b) la gestión del perfil docente mediante el abordaje de sus competencias para la tarea de enseñar y sus procesos de contratación, selección y formación; y, (c) el desarrollo social del país, en aras de promover la calidad educativa en la educación pública nacional.

Conforme a lo expuesto, el alcance de esta investigación, se fundamenta en el hecho de que, mientras no se construyan políticas públicas educativas que optimicen el proceso educativo (por ejemplo, el régimen de los docentes oficiales) y orienten la participación y valoración del desempeño escolar, la flexibilidad en el desarrollo curricular y la atención a las demandas educativas de los estudiantes en

cada uno de sus niveles de formación, se imposibilitaría contrarrestar ciertas prácticas que son incongruentes con los intereses que representan las necesidades educacionales del país.

Se hace necesario, entonces, cambiar los acervos y las prioridades de las políticas educativas vigentes, con atención en la redefinición del espacio social de las comunidades de hoy en día: con base en la actual incertidumbre en los hogares, producto del aislamiento social preventivo por tiempos de Covid. Surge la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en los contextos familiares y educativos de la población estudiantil pública para el fortalecimiento de la educación remota y la movilidad de un sistema educativo más sensible al cambio, desde la cual se promueva la equidad, la cohesión y la ciudadanía y, a su vez, se genere un impacto educativo en la consolidación del perfil ciudadano de los servidores públicos y sean percibidos como profesionales comprometidos socialmente, capaces de establecer políticas que contribuyan en forjar cambios hacia mejores liderazgos.

REFERENTES TEÓRICOS

Conceptualización de Educación y Calidad Educativa

La educación es considerada como un pilar para el desarrollo próspero de la sociedad y el ejercicio de la democracia, es por esto que su calidad refleja los intereses y sentires políticos de la clase gobernante de cada país. Por ello, de conformidad con la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General 115 de Educación (1994), la define “como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1).

La calidad en la educación, a la luz del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su cartilla La Revisión de Políticas Nacionales de Educación, se define como aquella que está orientada hacia (a) la satisfacción de las necesidades

básicas de aprendizaje; (b) el establecimiento de las bases necesarias para aprender a aprender; (c) para la educación permanente; (d) la formación de actitudes y hábitos necesarios para alcanzar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; (e) para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural, política y; (f) para proponer el desarrollo de la renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal. Es por ello que, el Ministerio de Educación Nacional trabaja para que la educación sea la principal herramienta de transformación social cumpliendo con los estándares de calidad y lineamientos curriculares, para así lograr que "Colombia sea la más educada de América Latina en el año 2025" (Parody 2015, p.2).

Por tanto, la comprensión del concepto de calidad educativa debe asumirse a partir de la integración de categorías y/o procesos que van desde lo curricular, lo formativo, lo misional, lo ambiental, lo infraestructural, hasta incorporar aspectos relacionados con la gestión del personal docente, en cuanto a su formación, reflexión de sus prácticas, procesos de planeación, evaluación, experticia ética, condiciones de aprendizaje y aspectos laborales de su régimen actual.

Es así como podría decirse que se necesita una estructura de soporte tanto legal, como conceptual, para implementar políticas, instituir normas, intercambiar recursos y evaluar los resultados de aprendizaje, de modo que se logre el mejor impacto posible sobre un aprendizaje para todos; porque en definitiva, el análisis de las competencias, estándares, los procesos de evaluación, planes de mejoramiento y el proyecto educativo institucional conforman un ciclo sistémico de herramientas que permiten impulsar y sostener la calidad educativa, con el apoyo, participación y compromiso de las instituciones y su comunidad educativa.

Naturaleza del Sistema Educativo Colombiano

La Constitución Política Colombiana (1991), en su Art. 67 establece los fundamentos de la naturaleza del servicio educativo y consagra que la educación es un derecho de la persona, un servicio público con función social y que le

compete al Estado realizar la inspección y vigilancia del sistema de educación, con el fin de velar por: (a) la observancia de sus fines y propósitos; (b) la mejor formación espiritual, cognitiva y corporal de los educandos y (c) por su calidad. De igual manera, establece que debe garantizar el completo cubrimiento del servicio, a fin de asegurarle a los niños, jóvenes y adolescentes las condiciones necesarias para su cobertura y permanencia en el sistema educativo.

En concreto, la Ley General de Educación 115 (1994), en su Art. 19 establece que el sistema educativo colombiano, se encuentra conformado por la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica, la cual es considerada como obligatoria, con una duración de nueve grados que se desarrolla en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados; la educación media con una duración de dos grados y la educación superior.

Recorrido Histórico de las Políticas Públicas Educativas en Colombia

En palabras de Deutsch, citado por Bouza (1991):

> ... el poder se puede concebir como el instrumento por el cual se obtienen todos los demás valores, de la misma manera en que una red se emplea para atrapar peces. Para muchas personas, el poder es también un valor en sí mismo; en realidad, para algunos es, a menudo, el premio principal. Dado que el poder funciona a la vez como un medio y un fin, como red y como pez, constituye un valor clave en la política. (p. 121).

En efecto, las acciones del Estado son el resultado de una sucesión de negociaciones, coerciones e intereses de variados actores, por tanto, una correcta planificación estratégica permitiría tomar decisiones que apunten a la resolución de problemas de índole educativo, como es el caso de cobertura, deserción, financiamiento, atención educativa a personas con necesidades especiales, calidad, eficiencia, pertinencia, etc. Son estos aspectos los que precisamente cobran importancia para la construcción de las políticas educativas públicas.

Algo semejante señala Sánchez (2019), cuando dice que:

> Las políticas públicas en educación son una forma de materialización de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, un campo heterogéneo constituido por sectores con intereses y necesidades diferentes como ocurre con el gremio magisterial, el movimiento estudiantil, el sector empresarial, organizaciones sociales y las instituciones del Estado (p.2)

Para iniciar con el análisis del recorrido histórico de las políticas públicas educativas existentes en Colombia, partimos del planteamiento de Martínez (2003), quien considera que “la escuela, será la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo y, en general, el atraso social, con lo cual se inauguró un período de crecimiento escolar sin precedentes en la historia educativa latinoamericana”. (p.3).

Cifuentes y Camargo (2016), en su estudio sobre la historia de las reformas educativas en Colombia, expresa que, en la década de los años cincuenta, el panorama educativo en el país era particularmente crítico. Al final de la década de los sesenta fueron creados los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), concebidos como una formación secundaria alternativa mediante la cual se combinaban asignaturas del bachillerato clásico con cursos vocacionales en las áreas industrial, comercial y agropecuaria. Esta línea de acción nos muestra un aumento importante del gasto del Estado en educación y un especial interés por la formación secundaria; por tal, se crea la necesidad de actualizar la premisa sobre la relación educación y desarrollo.

En Colombia, en la década de los setenta, empezaron a concretarse los planes de desarrollo del presidente Misael Pastrana, donde se destaca la universalización de la educación primaria, la creación de centros de educación preescolar, la adopción de un mecanismo de promoción automática en primaria, el aumento de la cobertura en educación secundaria y superior y la nacionalización del pago de la enseñanza secundaria. Seguidamente, en el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) fue donde hubo “una mayor participación del sector educativo en el presupuesto total de la nación, justificado, no sólo por aspectos de distribución de ingresos y de bienestar en general, sino también por la contribución

que la educación tiene sobre la productividad y el crecimiento económico del país" (Herrera y Infante, citado por Colala, 2018. p.10).

Durante los años ochenta, en la administración Betancur y Barco, los organismos internacionales replantearon sus estrategias de desarrollo desde una nueva perspectiva neoliberal hacia la globalización, esto debido a que el sistema educativo, no respondía a las necesidades de la sociedad, lo que condujo a que en educación se empezara a hacer énfasis en la relación costo – beneficio, implicando una reducción drástica en la inversión del sistema educativo nacional.

En medio de esta profunda crisis social y política en que se encontraba el país, entre 1990 y 1994, el presidente electo Cesar Gaviria Trujillo convoca a nueva Asamblea Constituyente en 1991, a partir de la cual comienza a implementarse nuevas reformas educativas que buscaron elevar la calidad de la educación según los estándares establecidos por organismos internacionales y, donde el Estado asumió un carácter de controlador o evaluador de los diferentes procesos con vistas a mejorar los resultados. Sin embargo, la implementación de estos modelos económicos propuestos por países desarrollados y organismos internacionales como el Banco Mundial, Unesco, Fondo Monetario Internacional, CEPAL, no tuvieron los resultados esperados debido a su descontextualización en América Latina.

En los años posteriores, dado al declive de las condiciones laborales de los maestros, con la conformación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), se inicia la ejecución de gestiones destinadas a la defensa de los derechos de los educadores y de la educación en general. Es por esta razón que se hizo necesaria la creación de una normativa que albergara a todos los maestros del país en un mismo Reglamento, con iguales condiciones para el desarrollo de su quehacer profesional. Esta normativa, según Pérez (2019), se llevó a cabo a través del Estatuto Docente, "por primera vez, se adoptaron normas sobre las condiciones para ejercer la profesión docente, de manera integral y concertada, entre la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) y el Gobierno

Nacional". (p.1). Es así como se logra la promulgación del Estatuto Docente 2277 de 1979, tras años de lucha sindical.

En el ámbito educativo, el modelo neoliberal expresado en la propuesta del presidente Gaviria Trujillo, contenida en el Plan de Apertura Educativa (PAE), se impulsa la Ley 60 de 1993 de distribución de recursos, la Ley General de Educación 115 de 1994 y la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE), el cual es el encargado de llevar a cabo una evaluación de calidad en el sistema educativo colombiano, para lo cual se diseñan pruebas específicas para los estudiantes de grados 3°, 5°, 7° y 9°.

Durante el gobierno del presidente Ernesto Samper (1994-1998), se abrió una brecha significativa que dio apertura a la obtención de beneficios salariales para los maestros y la concreción de políticas relacionadas con la racionalización del gasto y finanzas públicas, las cuales fueron implementadas en el siguiente gobierno, para financiar el programa de un nuevo sistema escolar. Lamentablemente, en los gobiernos de Andrés Pastrana (1998-2002) y Álvaro Uribe (2002-2010), se ignoraron los mandatos de la Ley General de Educación (1994), en su artículo 16, donde se dispone que el "Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez años el Plan de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre prestación del servicio educativo." (p.16) y, elaboraron sus propios planes de desarrollo, sin considerar los que ya estaban establecidos por el anterior gobierno.

Con base en diversos estudios, el Plan de Desarrollo "Cambio Para Construir la Paz", de la administración Pastrana, fijó como objetivos el aumento de la relación alumno docente, el traslado de maestros al interior de un municipio o entre los municipios de un mismo departamento y la revisión del esquema de financiación del sector.

Fue en la década del año 2000 cuando se promovió la elaboración del nuevo decreto 1278, también llamado «Estatuto de la Profesionalización Docente», el cual

aborda el tema de la educación como un servicio, que dejó de lado la concepción descrita en la Constitución como un derecho de los ciudadanos y derribó varios beneficios que los docentes habían adquirido con el Estatuto 2277. En él también se establecieron nuevas disposiciones para ejercer la función educativa, lo que llevó a una inconformidad en el personal docente colombiano debido al desconocimiento de su quehacer profesional, ya que se generó una fuerte división en el magisterio; lo cual tuvo como consecuencia un trato de desigualdad entre los docentes que pertenecen al Estatuto 2277 y los que pertenecen al 1278.

En cuanto al recorrido por las políticas educativas actuales, puede decirse que estará determinado por los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez, Juan Manuel Santos e Iván Duque, quienes, aunque tienen sus características particulares, poseen como objetivo común la consolidación del Proyecto Neoliberal que da continuidad a las políticas promovidas por su antecesor Andrés Pastrana. Dentro el mandato del presidente Uribe (2002-2010), el proyecto “Revolución Educativa” estaba orientado hacia la implementación de un modelo de gestión basado en tres aspectos básicos: el incremento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y el mejoramiento de la eficiencia y eficacia en la gestión del sistema e instituciones educativas.

Rodríguez (2003) explica, a través de un amplio discurso, que la propuesta de Uribe Vélez se basó en la definición de los estándares de calidad para todos los niveles del sistema educativo; la evaluación de resultados con la utilización de los mecanismos propuestos en anteriores administraciones, como las pruebas estandarizadas para diferentes grados y la evaluación de desempeño de docentes y directivos y de las instituciones educativas; la formulación de planes de mejoramiento; aprender de experiencias exitosas; pertinencia; conectividad e informática; televisión y radio educativas e investigación en la educación superior. Sin embargo, pretende demostrar que:

> …este plan muestra diversos problemas, entre los cuales sobresalen: un diagnostico sesgado de la realidad educativa nacional, serias inconsistencias entre los programas y los problemas expuestos en el diagnóstico y la utilización de una serie de mecanismos y acciones, que,

> adicionadas a la falta de financiamiento y soporte institucional, permiten poner en entredicho la consecución de las metas propuestas y siembran severas dudas sobre sus efectos y consecuencias en el futuro de la educación. (p.1).

En el primer mandato de Juan Manuel Santos, en cuanto a Educación, no hubo una orientación ideológica y programática clara; sin embargo, se destacan la política de gratuidad educativa con su Decreto 4807 de 2011, la fallida reforma de la Ley 30 de 1992 de educación superior y el impulso de la atención a la primera infancia (0 a 6 años), que fue sin duda, un gran avance, consolidado con la Ley 1804 de 2016, que estableció la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.

En su segundo mandato las cosas serían un poco más alentadoras, comenzando por el pacto que firmó con el movimiento Todos por la Educación y por las medidas contenidas en el Plan de Desarrollo 2014-2018: implementación de la jornada única, el programa Todos a Aprender (PTA), la creación del Día de la Excelencia Educativa dando lugar al Índice de Calidad Educativa (ISCE) como herramienta de medición de calidad educativa, en una escala de 1 a 10, para informar a la comunidad cómo se encuentra un colegio en primaria, secundaria y media; de igual manera, implementó el diseño y consolidación de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares (EICC), para sugerir un marco metodológico a los colegios y fortalecer los currículos.

Gracias a esta estrategia se logró estructurar las mallas de aprendizaje y publicar dos versiones de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para Lenguaje y para Matemáticas de 1º a 11º; estrategia que año tras año, ha ido incluyendo otras áreas básicas de formación como lo son las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales y, más aún, están en la construcción de mesas de trabajo para articular el currículo en Educación Artística y Educación Física, Recreación y Deporte e Inglés, bajo los lineamientos del Marco Común Europeo.

El gobierno de Iván Duque, actual presidente de Colombia, comprometido con el logro de las metas del Plan Nacional de Desarrollo del sector educativo, prioriza

en educación inclusiva y pertinente, en brindar cobertura universal e integral en primera infancia, en el compromiso para fortalecer la inversión del sector educativo, para lo cual adelantó una reforma constitucional al sistema de asignaciones de los recursos entre la Nación y las Entidades Territoriales Departamentales y Municipales; en el ámbito rural, se enfoca en prevenir la deserción, garantizar la permanencia y contar con proyectos pedagógicos flexibles, propios y adaptados a las condiciones de contexto en la educación básica y media, para impulsar los proyectos de vida y la continuidad hacia la educación superior.

La puesta en marcha del programa educativo de Duque no ha hecho evidente la implementación de iniciativas, que satisfagan las particularidades y necesidades de las instituciones educativas públicas en cuanto a infraestructura, acceso, currículum, calidad y equidad en la educación; en especial, en el contexto rural, donde en tiempos de pandemia por Covid 19, carecen, además, de acceso a internet y recursos tecnológicos.

Durante este confinamiento sanitario, el sistema educativo y sus procesos de gestión curricular han de tener que asumir grandes retos para poder volver a las aulas. Lo anterior es soportado por Abadía (2020), quien señala que:

> más allá de sortear los retos educativos actuales que impone el Covid-19, tenemos en Colombia una oportunidad latente de diseñar políticas públicas efectivas que transformen las prácticas educativas involucrando tecnologías digitales. Para ello, es indispensable masificar la conectividad, dotar a los colegios públicos de herramientas tecnológicas y capacitar a los maestros en el uso de éstas y en pedagogías innovadoras que respondan a los retos actuales del sistema educativo. Asimismo, que contribuyan a formar individuos que dominen las competencias digitales que exige el mercado laboral y sean capaces de responder a los desafíos que enfrentan las economías y las sociedades del siglo XXI. (p.1).

METODOLOGÍA

Para el análisis de las políticas públicas educativas implementadas en Colombia por parte de las autoridades gubernamentales a lo largo de los años, se realizó una investigación de tipo documental, referente a la incidencia de los

procesos de gestión curricular y la gestión del perfil docente en el desarrollo social del país y la optimización de la educación.

Concretamente, se pretende explorar la realidad educativa pública, planteando, por un lado, la perspectiva del investigador con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social y educativo y, por el otro, las experiencias y opiniones de los autores referenciados con el fin de plasmar las teorías, sentires, pensamientos y valores de los que se vincularon en el acto investigativo.

El análisis documental aplicado como proceso mediador en la información recolectada, permitió extraer el contenido sustantivo para representarlo en una forma distinta de la original, ya que, como lo afirman Peña y Pirela (2007), sus propósitos "transcienden la mera recuperación/difusión de la información. Ellos también se orientan a facilitar la cognición y/o aprendizaje del individuo para que este se encuentre en condiciones de resolver problemas y tomar decisiones en sus diversos ámbitos de acción". (p.59)

RESULTADOS

Estado Actual de la Educación en Colombia

Los avances del sistema educativo en los últimos años, según el Ministerio de Educación Nacional (2019), son insuficientes frente a los retos actuales:

> De 100 niños que ingresan al primer año de educación, 44 terminan la Educación Media y solo 1 de cada 3 bachilleres hace un tránsito inmediato a la Educación Superior. Las brechas entre el campo y la ciudad son muy amplias. En los niveles de Básica Secundaria y de Educación Media, la brecha de cobertura a favor de las zonas urbanas es de 16 puntos mientras que, en calidad, según los resultados de las pruebas Saber 11°, el porcentaje de colegios oficiales que alcanza los niveles de desempeño superiores es 5 veces mayor en las ciudades que en las zonas rurales dispersas.
>
> La línea estratégica Educación de Calidad para un futuro con oportunidades para todos del Plan Nacional de Desarrollo, «Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad», propone 7 objetivos y 26 metas con

> una inversión de $216 billones en el cuatrienio, cifra equivalente al 42% de las inversiones en equidad y al 20% del total de inversiones del Plan. (p.2).

Más aún, si se evalúan los indicadores del sistema educativo público durante los últimos años, se observaría un aumento considerable en los niveles de cobertura en la básica primaria y secundaria; sin embargo, este incremento no se refleja en el registro de los avances en la calidad de los planteles educativos oficiales. Dicho escenario resulta paradójico en la medida en que se ha venido desplegando un proceso de descentralización que ha aumentado considerablemente el recurso patrimonial para el sector educativo.

A continuación, se analiza algunas implicaciones del estado actual de la educación en Colombia, en relación con ciertos factores determinantes, como son:

a.- La gestión curricular: Si bien es cierto que Colombia posee un currículo autónomo, el MEN se ha encargado de implementar una serie de estrategias como la integración de componentes curriculares, la definición de los estándares mínimos de calidad, las derechos básicos de aprendizaje, las matrices de referencia, etc., con el fin de poder dar respuesta al fortalecimiento curricular en las instituciones educativas oficiales, mejorar los aprendizajes de los estudiantes y brindar las herramientas idóneas sobre cómo diseñar acciones pedagógicas para atender tanto a lo dispuesto por la normatividad legal vigente, como a los procesos de mejora institucional; sin embargo, todas estas estrategias a lo que ha conducido, es a la implementación de todo un proceso nacional instruccional sobre el qué enseñar. Por tanto, es importante señalar, que lo que se necesita es una educación basada en las habilidades de cada sujeto, evitando estandarizar el modelo educativo y se rompa el paradigma de que todas las personas piensan igual.

Parafraseando a Fuguet (2011), con el fin de reafirmar el planteamiento anterior, se hace necesario tomar urgentes decisiones en el ámbito de desarrollo y evaluación curricular, a fin de desplazar la idea de un currículum nacional hacia el desarrollo de diseños curriculares locales y regionales, ya que ello posibilitaría la oportunidad de promover una gestión autónoma en los planteles educativos que

permitan la creación de vías propias de autorregulaciones; que a su vez le permitirá: (a) al directivo recuperar su autoridad y responsabilidad ante los problemas institucionales; (b) al maestro desarrollar su trabajo profesional con autonomía, creatividad y dignidad y, por ende, (c) al estudiante, trabajar para responder a sus intereses, necesidades y realidades.

b.- *La gestión del perfil docente:* En referencia a los procesos de ingreso, selección, contratación, permanencia, ascenso, idoneidad, formación y retiro del personal docente, las leyes colombianas han logrado algunos avances sobre los mecanismos de evaluación anual de desempeño, inscripción de docentes al escalafón y modificación al régimen pensional. Sin embargo, existe un sinnúmero de inconformidades acerca de si las bases establecidas en el Estatuto de Profesionalización Docente, son las más oportunas para evaluar el ascenso laboral, el reconocimiento salarial y valorar los procesos de fortalecimiento pedagógico.

Este Estatuto de Profesionalización Docente, establecido a través del decreto 1278 de 2002 y emanado para establecer las condiciones de ingreso mediante la realización de concursos de méritos, periodo de prueba y la práctica regular de evaluaciones de rendimiento para determinar la continuidad y ascenso en el escalafón docente; es uno de los puntos diferenciadores respecto del antiguo régimen, ya que impone nuevas escalas de remuneración, sujetas al grado de profesionalización del educador y al resultado de las pruebas de conocimientos y videos realizados al interior de cada concurso docente. Lo anterior, sirve para argumentar que una escala salarial tan estricta impide recompensar el esfuerzo académico de los maestros.

c.- La atención a las demandas de los diferentes niveles de formación: Es relevante acotar que cada nivel educativo en Colombia, posee apremiantes necesidades, por tanto, se hace indispensable crear políticas públicas educativas que den cabida a una inversión sostenible y favorezcan el rendimiento y la eficacia de nuestro sistema educativo colombiano.

En cuanto al nivel de formación de educación inicial, el MEN (2019) expresa que el gobierno nacional prioriza la cobertura como una de sus apuestas más importantes, en razón de "la atención de 1,3 a 2 millones de niños y niñas en el marco de la atención integral… con el propósito de transformar la oferta actual de la Educación Preescolar del país para incorporar los principios y fundamentos de la Educación Inicial en su funcionamiento." (p.12), a través de esquemas de atención sostenibles, de calidad y centrados en el desarrollo integral y la garantía de los derechos.

Referenciando los niveles de educación de la básica primaria, secundaria y media académica, en la Cartilla de Informe al Congreso de la República, el MEN (ob.cit), expresa que:

> La tasa de cobertura en Educación Primaria fue del 82,7% en 2017. Esto quiere decir que apenas 3,5 de los 4,3 millones de niños y niñas que tienen entre 6 y 10 años, se encontraban matriculados en este nivel. De igual forma, la cobertura neta de la Educación Secundaria llega al 72% y de la Educación Media apenas al 43%. Sumado a las bajas coberturas. Otro de los principales problemas que limita los tránsitos efectivos entre grados y niveles es la deserción escolar, la cual se ubicó en 3,08% en 2017 para los colegios oficiales, presentando una brecha de 1 p.p. con respecto a los colegios no oficiales. Más grave aún es que de cada 100 niños que ingresan al primer año de educación, solo 44 logran graduarse como bachilleres. (p.14).

Por otra parte, el Programa de Alimentación Escolar (PAE), también se convierte en un aspecto de atención en los diferentes niveles de formación. El MEN (ob.cit), enuncia que:

> Se benefició a 5,3 millones de estudiantes en 2018. El 16,3% de los complementos alimentarios se entregaron a estudiantes de Jornada Única. Sin embargo, en muchas zonas del país el Programa no cubría los 180 días del calendario escolar. En materia de infraestructura educativa, se encontraron 12.421 aulas en proceso de construcción, de las cuales 5.222 estaban en proceso de diseño y 5.918 tenían un promedio de avance de apenas el 30%. El 70 por ciento de las obras estaban entre riesgo medio y alto. (p.14).

Como directivo docente, deseo resaltar las iniciativas del Estado y del MEN por intentar dar respuesta a la promoción de competencias de alta calidad en favor de una mejor educación pública; sin embargo, considero que las medidas implementadas no intervienen las verdaderas causas de la baja calidad de la educación en Colombia. Un ejemplo de ello, es la creación de la Jornada Única puesto que, aunque se haya proyectado con el fin de alejar a los estudiantes de actividades de riesgo para su desarrollo social, psicológico y emocional y, a mejorar los índices de eficiencia y eficacia escolar; no conlleva a que las instituciones educativas oficiales, obtengan mejores resultados en el Índice Sintético de Calidad Educativa, como producto del buen desempeño académico de sus estudiantes.

Lo anterior puede atribuirse: (a) al abordaje de currículos en 10 o 12 asignaturas que, en definitiva, están centrados en informaciones fragmentadas y descontextualizadas; (b) la desarticulación existente en los procesos de evaluación de las áreas de gestión escolar, motivado por la falta de dirección hacia el mejoramiento continuo institucional; (c) la priorización de los aspectos administrativos antes que los pedagógicos por parte de los rectores, debido a la necesidad de resolver problemas legales provenientes de las Secretarías de educación y las entidades de vigilancia y control; y (d) el incumplimiento de las condiciones necesarias de infraestructura, bienestar de los estudiantes, jornada laboral docente y aporte de recursos didácticos y económicos que permitan hacer viable, la gradualidad de la jornada única en todas las instituciones educativas públicas del país.

En definitiva, preocupa los constantes anuncios del MEN que muestran, año tras año, una mejoría en los resultados en las Pruebas Saber y PISA; sobre todo, porque en el contexto, se observan sus deficientes resultados. Adicional, la baja tasa de cobertura educativa, el precario estado de la infraestructura de las instituciones educativas públicas, la deserción escolar, el bajo porcentaje de estudiantes que acceden a la educación superior, son factores que impiden que la calidad educativa avance. El país requiere discutir y acordar, con los actores del

sector, estrategias para fortalecer los procesos pedagógicos y de gestión educativa, así como las metas a lograr y el sistema para evaluar los resultados, con el fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

DISCUSIÓN

Ante los planteamientos y datos esbozados en los resultados, es preciso exponer que para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones de educación pública del país, es pertinente priorizar en: (a) el número de asignaturas impartidas; (b) la profunda revitalización de un currículum comprehensivo basado en competencias básicas y transversales para aprender a pensar, a comunicarse y a convivir; (c) el desarrollo de comunidades de aprendizaje con el fin de cualificar el trabajo pedagógico y la formación docente; (d) la presencia de verdaderos líderes pedagógicos y administrativos en la dirección de las instituciones educativas y verdaderos dinamizadores del aprendizaje al interior de las aulas.

Aquí lo verdaderamente importante no es el tiempo de estancia en la escuela, sino que, en el tiempo que se está dentro de ella, se fortalezcan procesos tendentes al desarrollo del pensamiento, la formación ética y ciudadana y generación de competencias artísticas, deportivas, comunicativas y democráticas.

En relación con el desarrollo de políticas públicas que optimicen la educación en Colombia, es preciso centrar la discusión en que resuelvan o mitiguen los problemas por los cuales fueron creadas

Según La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021), la evaluación de las políticas se puede plantear “como una valoración en tres niveles articulados del quehacer público: macro «evalúa las prioridades políticas de largo y mediano plazo», meso «se enfoca a evaluar la política sectorial e intersectorial de mediano plazo, y la institucionalidad pública que la opera» y micro

«se centra en la medición de procesos de gestión y desempeño de corto plazo.»" (p.1).

Definida de esta manera, dicha evaluación se convierte en un mecanismo articulador y transversal que tiene la posibilidad de relacionar los contenidos de formulación de las políticas públicas con su implementación, con la gestión de los recursos, la intersectorialidad y con los efectos sociales que provoca en la sociedad civil. Lo anterior, atendiendo a los criterios de pertinencia, en la visión estratégica del Estado para formular los objetivos y alcances de sus resultados; seguimiento, de las decisiones de calidad que son tomadas mancomunadamente entre los miembros que comparten las mismas responsabilidades laborales y, la estabilidad del personal que lidera los distintos programas.

En suma, además de reflexionar sobre la efectividad de las políticas implementadas en el contexto educativo, se pretende: (a) crear conciencia en los docentes y servidores públicos, sobre la necesidad de asumir los retos que a nivel pedagógico establece el sistema educativo colombiano, para la implementación de un currículo comprehensivo por competencias, ante la responsabilidad social de alcanzar el bienestar común de sus estudiantes y comunidades educativas; (b) demostrarle al Estado la necesidad de replantear acciones que logren superar las dificultades en la gestión de lo público, evaluando las posibles consecuencias en la gobernabilidad del país.

CONCLUSIONES

En este escenario, repensar la educación, sus propósitos e implicaciones, se vuelve fundamental para la estructuración de una política educativa eficiente que perfeccione la prestación del derecho educativo por parte del estado. En consecuencia, el análisis documental realizado en este artículo, exige que:

a) El desarrollo curricular sea un campo de conocimiento organizado que contenga elementos científicos y sociales, provenga de un análisis cultural y anteponga los conceptos de contexto, decisión por consenso, experiencia,

estudiante, aprendizaje significativo y docentes capaces de ser agentes de transformación de cambios sociales como referentes esenciales para su concepción.

b) La idea de re-contextualizar el currículum sea vital, en aras de lograr un proceso sinérgico que responda a alcanzar un equilibrio entre la identidad global y particular en la reorientación de la relación estado – educación. Fuguet (2018), lo soporta a través de los conceptos de "destatización, desnacionalización, descentralización y la despolitización" (p.39 - 40), enmarcándolo desde la posibilidad de la renovación del Estado, la promoción de los diseños curriculares por regiones y la gestión autónoma de las instituciones educativas, para dar concreción al concepto de una democracia participativa en dicho proceso.

c) La construcción de instituciones democráticas que respondan a la diversidad y a la incertidumbre se hace necesaria, para lograr redefinir el espacio social hacia la movilidad de un sistema de educación más sensible al cambio, donde se promueva la equidad, la cohesión y la ciudadanía y se materialice un encuentro entre lo político y lo social con el fin de contrarrestar la discrepancia entre el discurso político y la realidad de inequidad educativa.

d) Un impacto educativo en la consolidación del perfil ciudadano de los colombianos, se constituye en el reto que debe asumir la educación, con el fin de despertar un accionar que permita el rescate del talento humano; bajo un adecuado perfil del ciudadano, del servidor público, del gobernante y de los políticos, en la búsqueda de mejores condiciones de vida y de escenarios, para que, con sus respectivas experticias, realicen un trabajo relevante en la revitalización del sistema educativo y de los procesos legislativos de la nación.

e) Un sistema organizado con políticas públicas eficaces, debe traducirse en un referente legal que garantice la consecución de los derechos sociales de los individuos hacia la conquista del bienestar social; de manera que, como lo expresa Flórez (2016):

> Los esfuerzos del Estado deben ir dirigidos a formular, ejecutar, difundir e institucionalizar una educación basada en la cultura de los derechos humanos aplicada al contexto nacional que implique un estudio riguroso de historia nacional, causas del conflicto armado, identificación de sus actores, con un fuerte énfasis en mecanismos de participación ciudadana y asuntos de Estado. (p.328).

f) El modelo de financiación de la educación, basado en criterios de costo versus prestación de servicio, debe ser reevaluado. El hecho de que se amplíe la cobertura, no implica, que exista una mejoría en la calidad del servicio educativo. Se hace necesario ampliar el gasto público en educación, para que se dé cabida a una inversión sostenible que favorezca el rendimiento y la eficacia de nuestro sistema educativo colombiano y así, distribuirlo a otros aspectos como el mejoramiento de la infraestructura física, la adquisición de materiales y equipos para la prestación del servicio, el plan de alimentación escolar y la capacitación docente.

En resumen, la gestión pedagógica puede considerarse exitosa cuando, en primera instancia, los estudiantes se conviertan en eje fundamental del proceso de la vida escolar y de la revitalización del currículo; permitiendo la generación de compromisos para el desarrollo de sus habilidades y actitudes de liderazgo, que impacten la cultura organizacional escolar para el logro de sus propios aprendizajes.

En segunda instancia, cuando los docentes sean generadores de espacios de acción y enseñanza enriquecedora, reconozcan las individualidades, las necesidades grupales e intereses de sus estudiantes, proporcionen un ambiente de aula cálido, de libertad y discusión hacia el aprendizaje, monitoreen programas de estudios efectivos y comuniquen conocimientos de manera reflexiva.

En tercera instancia, cuando los padres y directivos docentes asuman una postura ante los intereses de los estudiantes, participen con liderazgo de la vida escolar, hagan parte de una comunidad de aprendizaje y reconozcan la labor del personal docente, de las autoridades educacionales y de la comunidad en general.

En última instancia, cuando las políticas educativas públicas estén orientadas hacia la participación y valoración del desempeño escolar, hacia las metodologías para la autonomía y flexibilidad en el desarrollo curricular y la atención de las demandas educacionales de sus estudiantes en cada uno de sus niveles de formación.

REFERENCIAS

Abadía, L. (2020). El Reto que el Sector Educativo en Colombia debe Superar Tras la Pandemia. Universidad Javeriana. [Artículo en línea]. Revista Javeriana. Bogotá. Disponible en: https://www.javeriana.edu.co/documents/ 12789/11569759/P%C3%A1g.+9.+El+reto+del+sector+educativo.+HJ+marzo+2020+web.pdf/bf0db075-be31-413f-8496-e6d72ec72bf9. [Consultado: 2021, junio 25].

Bouza, L. (1991). La Teoría del Poder y de los Sistemas Políticos. [Artículo en línea]. Revista de Estudios Políticos (Nueva Época) No. 73. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27112.pdf. [Consultado: 2021, mayo 20].

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Acerca de la Evaluación de Políticas y Programas Públicos. [Documento en línea] Disponible en: https://www.cepal.org/es/temas/evaluacion-politicas-programas. [Consultado: 2021, Junio 26].

Colala, H. (2018). Sistema Educativo Colombiano: Una Lectura en clave de Políticas de Calidad. Universidad Pontificia Bolivariana. [Artículo en línea]. Medellín. Disponible en: https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3811/Sistema%20Educativo%20Colombiano.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Consultado: 2021, abril 16]

Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La Historia de las Reformas Educativas en Colombia. [Artículo en línea]. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 26-37. Disponible en: https://revistascientificas.cuc.edu.co/ culturaeducacionysociedad/article/download/1097/pdf_235/. [Consultado: 2021, junio 25].

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 del 28 Diciembre de 1992. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632. [Consultado: 2021, mayo 20].

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 60 del 12 Agosto de 1993. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%200060%20DE%201993.pdff. [Consultado: 2021, mayo 14].

Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 del 2 agosto del 2016. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm#:~:text=La%20presente%20iniciativa%20legislativa%20tiene,Doctrina%20de%20la%20Protecci%C3%B3n%20Integral. [Consultado: 2021, abril 25].

Diario Oficial de la República de Colombia. (1991), Constitución Nacional. 4 de julio de 1991. [Documento en línea]. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial. Disponible en: https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/ Colombia/colombia91.pdf. Consultado: 2021, mayo 14].

Diario Oficial de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. [Documento en línea]. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292 [Consultado: 2021, junio 12].

Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. [Artículo en línea]. *Revista Academia & Derecho,* 7 (13), 309-332. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/320817881_La_politica_publica_de_educacion_en_Colombia_gestion_del_personal_docente_y_reformas_educativas_globales_en_el_caso_colombiano. [Consultado: 2021, abril 25].

Fuguet, A. (2011). Currículum Comprehensivo: Un legado del Dr. Dennis Lawton para el Mundo. En J. M. Hernández (coord.), Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana (1810-2010). (pp. 463-471). Salamanca: Globalia. Ediciones Antema y Alexia Cachazo Vasallo. Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=influencias+inglesas+en+la+educaci%C3%B3n+espa%C3%B1ola+e+iberoamericana+%281810 2010%29+Jos%C3%A9+Mar%C3%ADa+Hern%C3%A1ndez+D%C3%ADaz+%28&btnG=. [Consultado: 2021, abril 05].

Fuguet, A. (2018). Revolución y Caricatura. Serie de libros arbitrados de la Dirección de Publicaciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [Artículo en línea]. Primera Edición. Disponible en: http://campus.upel.digital/wp-content/uploads/2020/06/025-Revolucion-y-Caricatura.pdf. [Consultado: 2021, abril 05].

Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. [Artículo en línea]. Revista colombiana de educación,

9-27. Disponible en: http://www.albertomartinezboom.com/ escritos/articulos/2003_La_educacion_en_America_Latina_De_politicas_expansivas_a_estrategias_competitivas.pdf. [Consultado: 2021, mayo 02].

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Cartilla La Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La educación en Colombia. [Documento en línea]. OCDE. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf. [Consultado: 2021, junio 12].

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Cartilla de Informe al Congreso de la República. [Documento en línea]. Junio 2108 – Mayo 2019. Primera Edición, Bogotá D.C. - Julio 2019. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_8.pdf. [Consultado: 2021, marzo 25].

Parody, G. (2015). Colombia, la Mejor Educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. [Documento en línea]. Mineducación. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf. . [Consultado: 2021, mayo 02].

Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, núm. 16, enero-junio, 2007, pp. 55-81. [Artículo en línea]. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf. [Consultado: 2021, abril 05].

Pérez, A. (2019). Cuarenta Años del Estatuto 2277, o el Inicio de la Profesionalización de la Carrera Docente en Colombia. [Artículo en línea]. Publicaciones Semana: Revista Dinero. Disponible en: https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/cuarenta-anos-del-estatuto-2277-o-el-inicio-de-la-profesionalizacion-de-la-carrera-docente-en-colombia/277160/. [Consultado: 2021, mayo 02].

Presidencia de la República. (2002). Decreto 1278 del 19 Junio del 2002. Bogotá - Colombia. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7853 [Consultado: 2021, junio 25].

Presidencia de la República. (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018. [Documento en línea]. Disponible en: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf. [Consultado: 2021, junio 25].

Presidencia de la República (2011). Decreto 4808 del 20 Diciembre del 2011. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45064. [Consultado: 2021, abril 25].

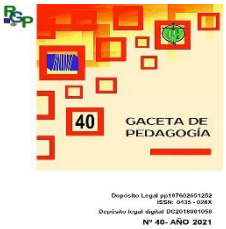
Rodríguez, A. (2003). Un Análisis de la Revolución Educativa. [Artículo en línea]. Universidad Pedagógica Nacional. Red Académica No. 44. Disponible en: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/7764/6259/19075. [Consultado: 2021, junio 26].

Sánchez, C. (2019). La Política pública de educación en Colombia. Una deuda sin saldar. [Artículo en línea]. El Observatorio de la Universidad Colombiana. Disponible en: https://www.universidad.edu.co/la-politica-publica-de-educacion-en-colombia-una-deuda-sin-saldar-cesar-sanchez-julio-19/. [Consultado: 2021, junio 25].

Laboratorios de Paz: Fundamentación para su implementación pedagógica

Peace Laboratories: Rationale for its pedagogical implementation

Laboratoires de la paix: Justification de sa mise en œuvre pédagogique



Érika Romero Cuadrado
e.romero1976@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7476-9662

Institución Educativa Oficial Las Gaviotas
Cartagena de Indias, Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad aportar fundamentos teóricos referenciales vinculados con el programa Laboratorios de Paz para su implementación pedagógica en aras de consolidar la cultura de paz en las instituciones escolares. El diseño de la investigación es de tipo documental y se aplica el método de la hermenéutica para el análisis e interpretación de la información. En los resultados destaca la relevancia de los actores educativos en la construcción de la paz y para transformar el conflicto, porque pueden crear puentes entre todos los actores y sectores para generar y canalizar procesos que posibiliten emprender iniciativas y acciones dirigidas a la consolidación de la cultura de la paz.

Palabras clave: *laboratorios de paz, cultura de paz, educación.*

ABSTRACT

This article aims to provide referential theoretical foundations related to the Peace Laboratories program for its pedagogical implementation in order to consolidate the culture of peace in school institutions. The research design is of a documentary type and the hermeneutic method is applied for the analysis and interpretation of the information. The results highlight the relevance of educational actors in the construction of peace and to transform the conflict, because they can create bridges between all actors and sectors to generate and channel processes

that make it possible to undertake initiatives and actions aimed at the consolidation of culture peace.

Key words: *peace laboratories, culture of peace, education.*

RESUMÉ

Cet article vise à fournir des fondements théoriques référentiels liés au programme Peace Laboratories pour sa mise en œuvre pédagogique afin de consolider la culture de la paix dans les établissements scolaires. La conception de la recherche est de type documentaire et la méthode herméneutique est appliquée pour l'analyse et l'interprétation de l'information. Les résultats mettent en évidence la pertinence des acteurs éducatifs dans la construction de la paix et pour transformer le conflit, car ils peuvent créer des ponts entre tous les acteurs et secteurs pour générer et canaliser des processus permettant d'entreprendre des initiatives et des actions visant à consolider la culture de la paix.

Mots clés: *laboratoires de paix, culture de paix, éducation.*

INTRODUCCIÓN

Ante el escenario de post acuerdo entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo y el Gobierno Nacional de Colombia, que hasta ahora puso fin al conflicto armado vivido por décadas; se están llevando a cabo grandes esfuerzos por consolidar la paz en la sociedad colombiana. En consecuencia, el sector educativo y todos sus actores deben, ahora más que nunca, ser conscientes del papel de la educación como agente transmisor de cultura, ideología y conocimientos y, en tal sentido, desarrollar acciones que propicien de manera significativa escenarios promotores del diálogo, la integración, la justicia social, la inclusión y la resiliencia, entre otros.

Se requiere, como lo sostiene la Organización de las Naciones Unidas (2015), progresar en procesos de reflexión, transformación e innovación en la exploración de la garantía del derecho a una educación de calidad que sitúe el énfasis en la dignidad humana, en correspondencia con la diversidad y la inclusión. Con atención en dichos planteamientos nace el objetivo que orienta el desarrollo de este artículo,

el cual es aportar fundamentos teóricos referenciales vinculados con el programa Laboratorios de paz para implementarlo como estrategia pedagógica en aras de consolidar la cultura de paz en las instituciones escolares.

Desde el punto de vista educativo, el programa Laboratorio de paz tiene fundamentos importantes que mediante adaptación pedagógica pueden ser implementados como estrategias o proyectos en las instituciones escolares. Estos programas promueven el desarrollo de iniciativas de consolidación de la paz de manera inclusiva, garantizan la participación de la sociedad civil utilizando el diálogo y el respeto por los derechos humanos como principal herramienta. Además, se enfocan en la reconstrucción del tejido social particularmente a nivel local, prestando atención a las zonas rurales más afectadas, que han sido las perjudicadas con toda la violencia, exclusión, pobreza e inequidad generada por el conflicto armado.

La relevancia de esta investigación, también encuentra su fundamentación en las ideas expuesta por Pérez (2015), quien expresa que los cambios para avanzar hacia el bienestar común de la población, propiciar mejores condiciones para la participación, disminuir la inequidad y la exclusión no se darán de manera inmediata con la firma de los acuerdos.

Todo lo contrario, es imperativo la voluntad política y de todos los sectores para tomar decisiones y generar las transformaciones culturales afín de hacerlo posible. Por lo tanto, se puede decir que la construcción de una cultura de paz requerirá de grandes voluntades, energías y recursos, lo que debe representar un desafío con énfasis prioritario en el postconflicto para todos los ciudadanos, principalmente para los actores educativos, como responsables directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las futuras generaciones.

Por otra parte, hay que tener presente que el conflicto armado no es la única problemática que generaba violencia en la población colombiana, persisten realidades como el narcotráfico, la delincuencia, la pobreza, corrupción, entre otros, que continúan favoreciendo las condiciones violentas que se suscitan diariamente

en nuestra sociedad. Por eso es indispensable que los educadores utilicen la educación como principal aliada para transformar la realidad.

Lo expuesto pone de manifiesto la responsabilidad del rol del docente como agente mediador para el desarrollo de un accionar educativo que trascienda los límites áulicos y tenga el impacto para fomentar actitudes reflexivas que lleven a la construcción de una convivencial social pacífica, donde todos los miembros educativos y comunitarios que formen parte del contexto escolar tengan participación y responsabilidad en la construcción de una sociedad con mayor conciencia y valoración por la justicia y la paz.

En función del objetivo establecido, la investigación que se presenta se enmarca dentro del enfoque interpretativo. El diseño es documental, por lo tanto, se fundamentará principalmente en el análisis e interpretación de información bibliográfica de fuentes impresas y electrónicas mediante la aplicación del método hermenéutico para la compresión de la aplicación y adaptación del programa Laboratorios de Paz en el ámbito pedagógico.

En la exposición de los referentes teóricos se comienza con una reflexión vinculada con la cultura de paz; se continúa detallando la concepción del Laboratorio de Paz, finalidad y la justificación de su extrapolar los fundamentos de dicho programa a escenarios educativos; luego se plantea la necesidad de una educación para la paz y; finalmente se describe los hallazgos y conclusiones.

REFERENTES TEÓRICOS

Cultura de paz

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018) dentro de los objetivos propuesto para el desarrollo sostenible, específicamente en el objetivo 16; “se centra en la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, la provisión de acceso a la justicia para todos y la construcción de instituciones responsables y eficaces a todos los niveles” (p. 16). Para orientar acciones dirigidas a la concreción de dichos

planteamientos se requiere de cambios de concepciones acorde a las nuevas realidades sociales. Realidades donde la paz no es una práctica común ni forma parte de la cultura.

En este sentido, en este artículo la autora asumirá la concepción de paz positiva dada por Hernández, Luna y Cadena (2017), quienes expresan que la paz positiva implica un nivel reducido de violencia directa y un alto nivel de justicia; “es a través de ella que se persigue la armonía social, la igualdad, la justicia y, por tanto, la transformación de manera radical de la sociedad” (p. 153). Esta concepción implica un cambio en la manera tradicional de concebir la paz como ausencia de violencia y conflictos, lo que denominan los autores como paz negativa, por un concepto más realista, donde se acepta que la paz cohabita con los conflictos y la violencia, pero estos deben ser vistos como oportunidades de transformación. Desde esta perspectiva, la paz está estrechamente vinculada con los derechos humanos donde se prioriza el valor de la solidaridad.

La cultura de paz, de acuerdo con la UNESCO (2015) y con Hernández, Luna y Cadena (2017):

> Corresponde a un conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano en la sociedad, que crean y ocasionan simultáneamente interrelaciones e interacciones sociales con base en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan toda acción violenta y previene los conflictos; en busca de prevenir igualmente sus causas; solucionando sus problemas mediante el diálogo y la negociación; garantizando al mismo tiempo a todas las personas el ejercicio de todos los derechos, proporcionando la posibilidad de participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades (p. 157).

La cultura de la paz es un proceso que debe constituir la consolidación de una nueva visión de entender y vivir en el mundo, que empiece por el propio ser y continúe con los demás. Implica un compromiso constante de actitudes, comportamientos y modos de vida sustentado en valores, en el respeto por la vida de las personas, su dignidad y sus derechos. Adheridos a principios de libertad,

solidaridad, justicia, solidaridad y entendimiento entre los pueblos, personas y grupos.

La construcción de la cultura de paz se entiende como compromiso y tarea permanente, conformada por los valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respeten la vida de las personas, su dignidad y sus derechos, y que rechace la violencia y se adhiera a los principios de la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y el entendimiento entre los pueblos, grupos y personas. Esta convivencia se construye desde la universalidad y unión desde la diversidad y tiene implicaciones en el orden moral, educativo, político, social, cultural y económico (Hernández, Luna y Cadena, 2017).

Pensar en una cultura de paz conduce inevitablemente a pensar en generar espacios de cooperación desde las aulas de clase, las instituciones educativas, la familia y el contexto comunitario, donde se desarrollen acciones conjuntas entre unos y otros para lograr un beneficio en común que acoja a un colectivo, más allá de los intereses individuales. Como lo mencionan los autores referidos, es pensar en la posibilidad de entrelazar el espacio escolar con el familiar y el comunitario para promover la reciprocidad y corresponsabilidad como valores entre los diferentes actores y formar capacidades humanas para la convivencia pacífica.

Laboratorios de paz

El conflicto armado que por décadas vivió la población colombiana y del cual todavía se viven sus secuelas, llevó al Estado a implementar diversas estrategias y programas dirigidos a consolidar en la población la búsqueda de soluciones pacíficas y negociadas a los problemas y conflictos. Ejemplos de ello, son los programas de desarrollo denominados Laboratorios de Paz.

Castañeda (2009) expone que, según la Comisión Europea, el programa Laboratorios de Paz busca apoyar los movimientos de participación ciudadana a favor de la paz. La idea principal es propiciar las condiciones de laboratorios sociales para el diálogo y la convivencia, a fin de generar mecanismos pacíficos de

resistencia y protección de la población civil frente al conflicto armado. Estos procesos del laboratorio pretenden desactivar las causas detonantes del conflicto y propiciar un desarrollo socio-económico sostenible en la región donde se ejecutan.

Estos programas, de acuerdo con González y Cruz (2016), surgen del plan de cooperación de la Unión Europea para Colombia enmarcados en el escenario de diálogo de paz que se inició aproximadamente a comienzos del año dos mil. Estos programas de desarrollo como Laboratorios de Paz, tienen como objetivo la construcción de paz en medio del conflicto armado.

El programa de Laboratorio de Paz tiene como antecedente el Programa de Desarrollo Regional y Paz. Y describen los autores referidos que:

> Este programa nace de iniciativas de organizaciones e instituciones de la sociedad civil que son orientadas a concertar y articular esfuerzos públicos, privados y comunitarios para la construcción de una nación en paz desde procesos locales y regionales a partir de la promoción de una cultura de la vida, de la integración social y el sentido de pertenencia hacia las regiones, la generación de riqueza y el mejoramiento de la calidad de vida y la consecución de un orden democrático participativo (p. 35.).

También explican los autores que estos proyectos son procesos que han tenido su génesis en la base social, producto de los esfuerzos de algunas regiones por medio de la participación ciudadana, movimientos y organizaciones sociales, desde donde se ha promovido propuestas desde adentro y que extrapolan sus capacidades endógenas hacia la construcción de paz, con impacto en el aspecto socioeconómico, cultural, político, institucional y de participación.

Los Laboratorios de Paz se focalizan en tres áreas temáticas, ellas son:

(a) Un eje de paz y Derechos Humanos, que promueven la defensa de la vida, de los Derechos Humanos, del Derecho Internacional Humanitario y la convivencia pacífica mediante el fortalecimiento de la sociedad civil y las instituciones públicas.
(b) Un eje de gobernabilidad participativa que se encarga de apoyar el fortalecimiento de las instituciones públicas y de la sociedad civil.
(c) Un eje de desarrollo socioeconómico sostenible, que promueve el mejoramiento de las condiciones de vida de la población más

> vulnerable, con alternativas socio-económicas para el desarrollo local (p. 34).

Es importante destacar que estos programas, tanto el de Laboratorios de Paz como su antecesor generaron significativos beneficios y logros para las poblaciones, ya que se avanzó en la construcción de políticas públicas que han introducido recomendaciones que derivan de la implementación de los laboratorios; se fortaleció el capital humano y el tejido social en las poblaciones en las que se desarrolló, fue punto de partida de procesos de emprendimiento comercial y sostenible y, además, empoderó a las organizaciones sociales y civiles para fortalecer su participación ciudadana y en definitiva las capacidades endógenas de la población como impulso para el proceso de construcción de la paz. (González y Cruz, 2016).

Con la finalización del conflicto armado y en un escenario postconflicto, resulta trascendental que todos los ciudadanos, desde los distintos ámbitos, especialmente desde el educativo, promuevan e impulsen acciones dirigidas a la consolidación de la paz. En este sentido, las ideas centrales que fundamentan el programa de Laboratorio de Paz (desvinculándolo de todo matiz político y de otros intereses que no se pueden negar que tienen), representan una excelente opción para ser extrapolado a los escenarios educativos, por supuesto con las adaptaciones pertinentes. Desde el punto de vista pedagógico, importa a la autora los sustentos de este programa donde se valora al ser humano como prioridad y como elemento esencial en el proceso de construcción de la paz y fomenta la participación y organización de las comunidades desde sus intereses y necesidades.

Educación para la paz

La UNESCO (2015) sostiene que el escenario en que se encuentra el mundo actual se caracteriza por la intensificación de la globalización económica, que ha reducido la pobreza en el mundo, pero, también está agravando las desigualdades y los sistemas educativos contribuyen a esas desigualdades al no tomar en cuenta las necesidades de educación de los alumnos en situación desventajosa y las de

muchos habitantes de países pobres, y privilegian las oportunidades a quienes tienen mayores recursos, lo que le confiere un carácter exclusivo al aprendizaje y a la educación de buena calidad.

Asimismo, considera que los modelos actuales de crecimiento económico, están agotando las reservas naturales no renovables y contaminando el medio ambiente, además, se observa un incremento por el chauvinismo cultural y religioso. Y el terrorismo, la violencia relacionada con las drogas, las guerras y los conflictos internos, e incluso la violencia familiar y escolar, van en aumento. Por lo que surgen muchas interrogantes e inquietudes respecto a la educación y su capacidad para inculcar valores y actitudes orientados a la convivencia.

Estos desafíos de la sociedad moderna han llevado a concluir que hoy más que nunca es necesario dar una nueva orientación a la educación en todos los niveles; donde se promueva una educación para la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la libertad, el respeto a las diferencias, la diversidad cultural a la prevención de los conflictos armados y a la transformación pacífica de los conflictos, es decir, una educación que no atienda solamente lo material y lo técnico, sino también lo humano que es el centro neurálgico de todo proceso educativo (Bahajin 2018).

En este orden de ideas, Rodríguez y otros (2017) manifiestan que la escuela está llamada a proponer espacios formativos mediante los cuales se promueva la participación como manera específica de construcción ciudadana, donde los educandos puedan aprender a compartir, a tomar decisiones, desarrollar la crítica bajo el principio del respeto de los derechos como oportunidades para el fomento de una resignificación cultural. En consecuencia, se requiere de pedagogías alternas que promuevan estos ambientes y de personal docente y de otras disciplinas especializadas para su aplicación y que medien en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase y las escuelas.

De esta manera, los autores hacen seis proposiciones que, desde sus puntos de vista, pueden servir como insumos iniciales para la construcción de aulas pacíficas y para promover la paz:

1) Indagar la resignificación de las vivencias de los niños, niñas y adolescentes, con énfasis en la paz y en la reconciliación como valores fundamentales en la construcción identitaria.
2) Vincular y establecer enlaces entre el espacio familiar y la escuela para continuar y mantener lo aprendido en ambos espacios y en este sentido, los maestros, padres y madres, pueden representar figuras con capacidad de restaurar el contexto vital que se haya perdido.
3) Permitir que la escuela sea un espacio donde se puedan expresar los sentimientos y recuperar la confianza perdida y la desesperanza aprendida en los contextos de violencia.
4) Trabajar mancomunadamente en pro de la formación de capacidades humanas para la convivencia pacífica, tomando en cuenta los elementos bio-psico-socio-culturales.
5) Potenciar el aprendizaje cimentado en el afecto: equilibrio entre los saberes formales ya conocidos y los saberes íntimos desconocidos, destaca aquí la inteligencia emocional.
6) Darle otro sentido a la convivencia pacífica en la vida cotidiana, tanto en la familia, como en la escuela: padres, madres, cuidadores y maestros orientados al reconocimiento y fortalecimiento de capacidades humanas.

Como queda reflejado, en la educación para la paz el docente debe ser es un actor fundamental para su logro, ya que es él quien pone en juego herramientas teóricas y metodológicas para que los estudiantes a través de actividades cognitivas, hagan visibles sentimientos, comportamientos y actitudes que logren desarrollar competencias sociales para fortalecer la convivencia en y para la paz en la escuela y la familia, espacios primarios de socialización individual y colectiva (Rodríguez y otros, 2017).

METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio documental donde se recopiló y seleccionó información de documentos de fuente digital e impresa, principalmente de libros y artículos de revistas científicas vinculados con la temática. El proceso de análisis se realizó mediante el método de la hermenéutica, por medio del cual se pudo tener la comprensión de los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. En dicho proceso se desarrolló la inteligibilidad del discurso contenido en los textos tal como lo expone Cárcamo (2005).

RESULTADOS

Desde la perspectiva de Lederach (citado por Barreto, 2016) todos los sectores de la sociedad deben participar en la construcción de la paz. En este sentido, caracterizó diferentes niveles en la construcción de la paz, que implican a diferentes actores. En el primer nivel se encuentran los dirigentes políticos y los militares que forman parte del conflicto. En el segundo nivel se encuentran los sectores y actores o instituciones prominentes y respetados donde se encuentra el sector educativo y, en el tercer nivel, ubica lo que él considera constituye la base de la pirámide, conformados por la población expuesta al conflicto, es decir, la gente común afectada por el conflicto, los desplazados y dirigentes locales.

Para este autor el rol que desempeñen los actores educativos es trascendental y son los que tienen mayor potencial y posibilidades en la construcción de la paz y para transformar el conflicto, ya que se encuentran en la situación privilegiada entre el nivel superior y el nivel inferior de las bases, por lo tanto, pueden crear puentes que incorporen los tres niveles, es decir, actores y sectores de todos los niveles y generar y canalizar procesos entre ellos, los que les brinda la posibilidad de enlazar iniciativas y acciones.

Para la construcción de la paz es ineludible la participación de todos los actores sociales, así como la utilización de recursos e inclusión de toda la población y comunidad afectada, para garantizar de esta manera una apropiación social

abarcadora de los procesos de paz; ya que, para que se dé un verdadero cambio social es imprescindible la sensibilización, concienciación y empoderamiento de las personas, porque son ellos quienes pueden darles significado y relevancia a los procesos constructivos de paz; y dichos procesos solo pueden sostenerse si son asumidos y apropiados por los que forman parte de la comunidad; es imperioso crear paz entre los vecinos y el seno comunitario, porque la sostenibilidad y consolidación tiene que ser endógena (Lederach citado por Barreto, 2016).

El programa de Laboratorios de Paz, en su concepción como herramienta para crear espacios de convivencia y diálogo, donde prevalece el desarrollo humano integral y sostenible debe partir de iniciativas locales, juntamente con la idea de cultura de paz entendida como un proceso, que no rechaza los conflictos, por el contrario, aprende de ellos para constituirlos en motivadores para su fundamentación y consolidación; los entiende como los motores que pueden generar desarrollo; porque son los conflictos que, impregnados de la problemática social, demandan cambio y transformación social (Hernández y otros (2017); constituyen elementos que representan puntos de partida para que los docentes den el salto firme hacia el pensamiento crítico sobre la realidad del hecho social e inicien acciones mancomunadas con la familia y el contexto comunitario dirigidas a la construcción de una paz positiva.

La idea en definitiva es desarrollar una propuesta (extrapolar el programa de Laboratorios de Paz a escenarios educativos), para ejecutar acciones a favor de la construcción de la paz, que tengan un impacto más allá de la lúdica y de actividades emotivas, es necesario que dichas actividades se impregnen y se acompañen de reflexiones críticas con la participación de la triada escuela - familia – comunidad.

CONCLUSIONES

Los Laboratorios de Paz buscan una cultura de paz basada en el diálogo, respeto de los derechos humanos, participación ciudadana y fortalecimiento institucional, proyectos económicos de desarrollo sostenible y la construcción de

paz desde el tejido social en territorios que viven el conflicto armado; lo que implica reflexión crítica, discusión y debate que dimensionen el valor del ser humano en sí mismo, a fin de que se reconozca el valor del ser humano en su carácter multidimensional y así abrir la posibilidad de que los propios afectados sean parte de la solución a la problemática.

Si bien es cierto que actualmente en Colombia nos encontramos en un escenario donde ya no hay un conflicto armado, como el que se mantuvo por décadas, también es cierto que en nuestra sociedad prevalecen situaciones conflictivas y violentas que requieren la intervención de todos los actores y sectores sociales como ya se ha destacado, por lo que la construcción de la paz y de la justicia social deben continuar siento centro de interés para generar acciones en aras de consolidar dichos procesos.

Por lo tanto, el programa de Laboratorio de Paz representa una excelente opción para ser extrapolado a los escenarios educativos, ya que, desde el punto de vista pedagógico, este programa promueve la valoración del ser humano como prioridad y como elemento esencial en el proceso de construcción de la paz y fomenta la participación y organización de las comunidades desde sus intereses y necesidades, aspectos esenciales que fundamentan la educación colombiana.

Finalmente, todo lo planteado ratifica una vez más la responsabilidad, compromiso y preparación que deben tener los docentes y la escuela en la construcción de aulas pacíficas y en formación para una cultura de paz duradera en las futuras generaciones, y poder pasar de una utopía a una realidad consolidada. En este sentido, es fundamental realizar acciones pedagógicas concretas y reales que permitan a los educandos resolver conflictos y entender y vivenciar la paz desde los escenarios educativos, de manera mancomunada con la familia.

REFERENCIAS

Barreto, M. (2016). *Laboratorios de paz en territorios de violencia. ¿Abriendo caminos para la paz positiva en Colombia?* [Libro en línea]. Universidad de

Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Disponible en: https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/publication/field_attached_file/pdf_laboratorios_de_paz_web-16.pdf [Consultado: 2021, enero 28]

Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. [Artículo en línea] *Revista Innovación Educativa*, 93-112. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-93.pdf [Consultado: 2021, febrero 04]

Castañeda, D. (2009). ¿Qué significan los laboratorios de paz para la unión europea? [Artículo en línea] *Revista Colombia Internacional*, 162-179. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n69/n69a10.pdf [Consultado: 2021, febrero 12]

González, S. y Cruz, C. (2016). La construcción de paz en la agenda de política exterior de Colombia y la Unión Europea. [Artículo en línea] *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* 27-38. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Ecuador/rgn/20160609060704/construccion-paz-colombia-cruz-gonzalez.pdf [Consultado: 2020, septiembre 22]

Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. [Artículo en línea] *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 149-172*. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/869/86952068009.pdf [Consultado: 2021, enero 26]

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. [Documento en línea]. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/ 11362/40155/24/S1801141_es.pdf [Consultado: 2021, febrero 12]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* [Documento en línea]. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin /MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf [Consultado: 2021, enero 22]

Pérez, T. (2015). Educación para construir una cultura de paz en Colombia. [Artículo en línea]. *Revista Redipe.* Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/329 [Consultado: 2021, febrero, 17]

Rodríguez, A., López, G. y Echeverri, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. [Artículo en línea], *Revista Perseitas, 206-223*. Disponible en: https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/2243/1693 [Consultado: 2021, febrero 24]

Liderazgo directivo en la gestión escolar desde un enfoque micropolítico

Directive leadership in school management from a micropolitical approach

Leadership directif en gestion scolaire à partir d'une approche micropolitique



Marga Luz Gómez V
marluzgomezv@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9814-6558

Institución Educativa Técnica de Pasacaballos. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El presente artículo busca indagar los fundamentos teóricos del liderazgo directivo en la gestión escolar efectiva desde el enfoque político de las instituciones educativas como organizaciones sociales, a través de una investigación de carácter documental. La investigación asume la escuela como un campo de conflicto ideológico donde adquiere relevancia la reestructuración de las fuentes y usos del poder entre los grupos de interés existentes en esta. Se concluye con la identificación de los obstáculos que dificultan la gestión escolar efectiva y el papel del liderazgo en la reconstrucción de las relaciones existentes en pro de los objetivos institucionales, a partir de lo cual se plantea la elaboración de una propuesta integradora con lineamientos aplicables a las instituciones educativas del país.

***Palabras Clave**: Liderazgo directivo, gestión escolar, micropolítica.*

ABSTRACT

The main objective of this article is to investigate theoretical foundations of directive leadership in effective school management, from the political perspective of educational institutions as social organizations, through documentary research.

For this purpose, the research assumes the school as a field of ideological conflict where the restructuring of the sources and uses of power among the existing interest groups in it acquires relevance. The article concludes with the identification of the obstacles that hinder effective school management and the role of leadership in the reconstruction of existing relationships in favor of institutional objectives, from which the possible elaboration of an integrative proposal that includes guidelines applicable to institutions in the country.

***Key words**: Directive leadership, school management, micropolitics.*

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cet article est d'étudier les fondements théoriques du leadership managérial dans la gestion efficace des écoles, à partir de l'approche politique des institutions éducatives en tant qu'organisations sociales, à travers une recherche documentaire. À cette fin, la recherche considère l'école comme un champ de conflit idéologique où la restructuration des sources et des utilisations du pouvoir parmi les groupes d'intérêt existants devient pertinente. L'article se termine par l'identification des obstacles qui entravent la gestion efficace des écoles et le rôle du leadership dans la reconstruction des relations existantes en faveur des objectifs institutionnels, à partir desquels il suggère le développement possible d'une proposition intégrative qui inclut des lignes directrices applicables aux institutions du pays.

***Mots clés**: leadership directif, gestion scolaire, micropolitique*.

INTRODUCCIÓN

El artículo desarrollado, sintetiza los aspectos más representativos identificados en el análisis documental del liderazgo directivo aplicado en la gestión escolar efectiva, desde un enfoque político de las instituciones educativas como organizaciones sociales. Generalmente, las investigaciones desarrolladas en materia educativa han buscado determinar los factores que inciden para lograr la eficacia en las instituciones escolares, en ellas el concepto de eficacia implica tomar en consideración el rendimiento académico, clima organizacional, calidad educativa y la manera como el liderazgo directivo se relaciona con la gestión escolar, para lo cual el papel implícito del rector y administrativos es fundamental.

No obstante, el estudio de la gestión escolar desde el paradigma de la efectividad escolar-managment, entendido como aquel donde las escuelas son concebidas como organizaciones que tienen un efecto significativo sobre los resultados de los estudiantes (Pedraja, 2011), viene siendo objeto de crítica por parte de los investigadores actuales, puesto que su base conceptual y empírica ha sido sometida a una serie de consideraciones metodológicas que colocan su fiabilidad en tela de juicio, dado el esquema reduccionista a partir del cual se ha pretendido estudiar la realidad social.

En ese orden de ideas, la presente investigación surge de la necesidad de revaluar el uso de este enfoque tradicional y orientar hacia una concepción que permita analizar la realidad desde sus múltiples aristas y dinámicas cambiantes, como lo son los ejercicios de poder paralelos que se dan dentro de las organizaciones sociales. De esta forma, el enfoque micropolítico de la investigación surge como una opción que podría dar respuesta a estos requerimientos, dado que, bajo esta perspectiva, las escuelas siguen las mismas dinámicas de las demás organizaciones y como tales, pueden ser abordadas como campos de expresión del poder o espacios de poder, de dominio de grupos, de conflictos de ideologías, de enfrentamiento ideológico o de posturas y creencias alternativas (Ball, 1989).

Por consiguiente, la presente investigación se plantea desde el interrogante ¿Cómo el liderazgo directivo desde un enfoque micropolítico, contribuye en la gestión de escuelas oficiales?**,** para lo cual han dado aportes en la construcción de conocimiento a partir del interrogante, la forma como la comunidad educativa percibe el estilo de liderazgo y gestión de su rector, la toma de decisiones y el poder dentro de los grupos de interés de la institución, las características e importancia del liderazgo desde un enfoque micropolítico y su aporte efectivo en la generación de eficacia dentro del proceso misional de la institución.

De conformidad con lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar los principios teóricos del liderazgo efectivo en las instituciones oficiales desde un enfoque micropolítico en la educación de países como Colombia y especialmente

en la ciudad de Cartagena, donde las múltiples diferencias, al igual que en todos los países del mundo, han hecho de las escuelas un campo de conflicto ideológico; es importante estructurar las fuentes y usos del poder entre los grupos de interés para identificar acciones y propender por una gestión escolar efectiva y, asimismo, determinar el tipo de liderazgo necesario para la reconstrucción de estas relaciones y la consecución de los objetivos institucionales.

Desde esta perspectiva, el presente estudio sugiere la elaboración de un constructo teórico con respecto a la materialización de la relación entre liderazgo directivo, desde un enfoque micropolítico en la comunidad educativa y su incidencia en la eficacia escolar en las instituciones; todo ello desde un referente bibliográfico y la perspectiva del cuerpo docente, y administrativo. Al indagar en esta relación, se devela al directivo docente, en este caso el Rector, desde un aspecto ontoaxiológico en la forma y naturaleza de su realidad cómo se percibe así mismo y cómo lo percibe el entorno en su realidad social y principalmente organizacional. No obstante, antes de realizar cualquier precisión teórica, en torno a los conceptos y acepciones sobre los cuales se estructurará la presente investigación, se lleva a cabo un proceso de análisis de la información, que permita un acercamiento al tipo de liderazgo directivo requerido.

De esta manera, se dan las pautas que aportan a un estilo de liderazgo directivo exitoso en un entorno de conflicto desde la perspectiva micropolítica, con la planificación de acciones que optimicen las instituciones desde la multidiversidad de las comunidades educativas colombianas.

Conceptualización del Liderazgo Directivo y Micropolítica Educativa

Develar el referente teórico en el presente estudio, hace imperativo caracterizar los principios inalienables de la administración directica y la revisión desde una visión holística de la premisa “¿el líder nace o se hace?”, consecuente con las labores de planear, organizar, dirigir y controlar los principios básicos que rigen el arte de administrar y los cuales, por sí mismos, revelan un entendimiento

personal en el ser humano, desde el entendido de que el liderazgo abarca características personales del ser y su hacer.

El liderazgo ha adquirido un nivel protagónico dentro de las investigaciones realizadas en torno a la dirección escolar, dado que se ha propendido por encontrar las características que demarcan un liderazgo efectivo, predominantemente desde las acciones comportamentales adoptadas por los líderes a la hora de asumir acciones dentro de su organización. En ese orden de ideas, los distintos estilos de liderazgo recogen los principios de diferentes teorías desde el enfoque individual adoptado por el autor, sin embargo, de manera general y para efectos del presente artículo, se adoptará la conceptualización desde el enfoque comportamental de Lewin (1951) en los siguientes términos:

1. Liderazgo autocrático: desde esta perspectiva, el líder se centra en dar órdenes y supervisar su cumplimiento desde una posición dogmática e impositiva mediante un sistema de recompensas y castigos. En este caso existe una marcada tendencia a centralizar la autoridad, con la toma de decisiones unilaterales y por contera, que limita la participación de sus subordinados.
2. Liderazgo burocrático: aun cuando presenta similitudes con el estilo autocrático, demanda el apego absoluto a las reglas y normas preestablecidas de la entidad, lo cual limita la discrecionalidad en la toma de decisiones.
3. Liderazgo democrático: existe un involucramiento de los subordinados en la toma de decisiones mediante el fomento de métodos de trabajo y construcción de metas conjuntas, así como la utilización de la retroalimentación como una oportunidad de liderar los procesos.
4. Liderazgo laissez-faire: donde se toma como referente la libertad personal de los miembros para explotar potencialidades y las características innatas del líder, no obstante, sus ventajas presentan dificultades por la subordinación y poca representatividad en requerimientos de alta competencia.

A partir de las experiencias anteriores, se ha observado que en la actualidad existe una marcada tendencia hacia los liderazgos de carácter transaccional y transformacional, dado que se ha adoptado como una propuesta integradora mediante la cual se transforma a todos los miembros de la organización llevándolos a fortalecer sus debilidades y empoderarse de sus competencias para lograr los resultados comunes a la estructura. En ese sentido, se ha generado un liderazgo pedagógico en el que todas las partes se han hecho más con la posibilidad de que las metas en común lleguen al logro satisfactorio de las propuestas.

Ahora bien, las escuelas cada día dan mayor importancia a reconocer y comprender la dimensión política en la que coexisten dos enfoques que generalmente se presentan disociados. Por una parte, el enfoque interno que corresponde al micropolítico y estudia como sistemas de actividad política particular en cada institución y, por otra, el enfoque macropolítico que enmarca la estructura de la escuela en el aparato del Estado, responsable sobre todo de formación y desarrollo desde la educación.

De conformidad con lo anterior, la escuela desde la micropolítica, es necesaria para el entendimiento que surge en la relación social y económica con el Estado; converge a través de ella la formación de habilidades y competencias desarrolladas por los miembros en la comunidad para su vida social y la transformación de la realidad. Por otra parte, la micropolítica de una escuela puede entenderse como un estado de gobierno independiente dentro de otro mayor y en el cual debe superponerse siempre lo micro en correspondencia con lo macro.

La escuela es, en consecuencia, un escenario cuyo interés es la resolución de los conflictos entre sus distintos actores, a través de la implementación de diferentes estrategias. La identificación de las estrategias y la selección de las más adecuadas para cada situación conflictiva requieren diversas habilidades en los actores, como la creación de alianzas y coaliciones, acuerdos concertados y compromiso para la acción. Por ejemplo, cuando se persigue una transformación en las organizaciones escolares, Glatter (1990) las identifica como “Percepción de las motivaciones

políticas que están detrás y las consecuencias probables de los cambios previstos; ejercicio de presiones; suministrar incentivos; convencer a los grupos de interés; manejo de los conflictos; negociación de compromisos". (p. 178).

El enfoque micropolítico en las escuelas es una tarea de difícil visualización, dado que a pesar que se acepte que la política afecta a la escuela como parte del sistema de gobierno que rige a la sociedad, no se evidencia el impacto directo que ejerce en la dirección y gestión escolar, dado su desconocimiento como actividad política per se. Siendo, así las cosas, se hace palmaria la necesidad de entender la dinámica escolar como política organizativa (Morgan, 1986) a partir de lo cual se reconoce a sus miembros como agentes políticos, se acepta la complejidad y la incertidumbre en la vida escolar, así como el empleo por parte de los actores de diversas estrategias de lucha para poder alcanzar sus fines particulares o grupales.

Para Bacharach y Mundell (1993), la política de los grupos de interés, aunque posiblemente idiosincrática de una escuela concreta u organización en cuestión, abarca las aspiraciones de más de un actor y la lógica de acción que subyace en los procesos y decisiones del grupo entero. Realmente, mucha de la acción política que sucede en las organizaciones tiene lugar en grupo, al menos por tres razones: la primera, porque algunos individuos no tienen ni personalidad política, ni acceso al poder a causa de los roles que desempeñan; segundo, porque los individuos pueden necesitar la protección facilitada por grupos para comprometerse en alguna actividad política; tercero, porque en los sistemas de racionalidad limitada, los grupos proporcionan a sus miembros la necesaria holgura y profundidad de la información necesaria para su propia supervivencia política en las organizaciones.

En síntesis, el enfoque micropolítico en la escuela busca precisar los aspectos determinantes en la relación e interacción desde la dialéctica de los conflictos, estrategias e ideologías de la vida organizacional y todos los fenómenos que en ella se presentan como lucha de poder, control, y demás acciones personales de los miembros.

Liderazgo Directivo Escolar y Micropolítica en las Instituciones Educativas

El liderazgo directivo desempeña un papel importante en el direccionamiento de la escuela; es estrictamente formal cuando orienta su atención al seguimiento de situaciones entorno a aspectos administrativos y de planificación, sin desatender el tratamiento de otros temas que incluyen desarrollo pedagógico, calidad educativa, formación y motivación de equipos. Siendo, así las cosas, hablar de direccionamiento escolar y el liderazgo pedagógico ha sido común en las tres últimas décadas y es tendencia en distintos movimientos de reforma educativa: como es el caso de las escuelas eficaces, las de mejoramiento escolar, las centradas en la organización escolar y las de reestructuración.

Borden (2001) en su estudio sobre los directivos de escuelas de América Latina y el Caribe, determinó a estos, como líderes potenciales del cambio escolar. Sin embargo, concluye que…

> se requiere entender mucho más acerca de la forma en que las escuelas trabajan y determinan las condiciones en que las escuelas elementales y de secundaria pueden, desde su estructura y funcionamiento, fomentar el liderazgo y el éxito para ayudarles a ellos en su trabajo (p. 10).

Un segundo estudio realizado por Horn y Marfán (2010), denominado “Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile”, presentó los alcances de la investigación empírica desarrollada por los autores sobre la relación entre el liderazgo escolar y los resultados de aprendizaje en el sistema escolar chileno; expone catorce estudios realizados en Chile con la finalidad de poner en evidencia los avances y falencias de este objeto, en comparación con la investigación existente en el ámbito internacional.

Luego de la revisión de los diversos estudios, queda claro que el liderazgo directivo en la escuelas se transforma en un liderazgo pedagógico, que se devela en un ambiente micropolítico como ejecutor y facilitador de procesos misionales y de apoyo a la gestión para todo los actores, que en vinculación del liderazgo escolar con resultados de aprendizaje son bastante heterogéneos, no obstante, la

importancia del liderazgo directivo y su influencia en los resultados escolares, ya sean medidos en términos académicos u organizacionales.

Por consiguiente, se ha observado que esta temática ha sido explorada en el ámbito internacional en estudios como “Micropolítica escolar y el liderazgo en la escuela” Rodríguez (2017) quien consolida un breve ensayo donde presenta el resultado de una revisión bibliográfica relacionada con el tema en cuestión, a partir del estudio de tres centros públicos de la ciudad de Zaragoza (España). De igual manera en “Las micropolíticas del cambio educativo” Blase (2002) se centra en esta temática como un área emergente de la investigación educativa, donde discute la micropolítica de la estabilidad y del cambio para ilustrar la omnipresencia de la misma en la vida escolar.

Así mismo, se ha evidenciado que el cambio permanente de la sociedad ha generado una perspectiva innovadora en la cultura del liderazgo directivo, que ha generado la búsqueda de una educación de calidad, incluyente, formadora, humanista y en valores, que ha traído consigo un arraigado sentido de compromiso y empoderamiento para los rectores; haciéndolos dinamizadores de las mejoras en la institución, articulando equipos de trabajo para lograr el desarrollo personal en valores multiplicadores y transformadores de su realidad. Pero, sin embargo existen pocas investigaciones donde se aborde de manera concreta esta problemática desde la realidad del contexto latinoamericano, por lo que la presente investigación se establece como insumo para ampliar el conocimiento en esta área, dada la escasez de estudios que abarquen la temática desde esta perspectiva específica.

METODOLOGÍA

La investigación se dio desde un análisis cualitativo de la información recabada de la revisión documental que se realizó, cuyo procedimiento científico fue sistemático en indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno el tema tratado (Alonso, 1995). En la investigación se recurrió a la revisión y análisis del estudio previo con diversos enfoques, con la

intención de responder a la pregunta problema mediante la utilización de fichas documentales; asimismo, se recurrió a otras investigaciones, reflexiones de teóricos, lo cual representa la base teórica del presente artículo.

La revisión bibliográfica indaga en la comprensión total de los procesos y responde al interés por conocer y comprender un problema más amplio a partir del conocimiento de cada estudio, donde cada uno de estos es un instrumento para aprehender del problema que en conjunto representan (Stake, 1998). Dada la revisión y análisis realizado se interpretó y contextualizo un constructo teórico, con respecto a la aplicabilidad en las escuelas oficiales en el ámbito local.

RESULTADOS

Se acepta la validez del postulado que reconoce las escuelas como organizaciones en el ámbito sociológico y empresarial, en la cual concurren diferentes ópticas que van desde la academia, hasta la política, pasando por lo social, económico, entre otros. En este momento, se desea abordar el análisis desde la óptica política y más exactamente en su relación micropolítica y el juego de poderes y conflictos que en ella se suscitan.

El modelo político en organizaciones escolares es cada vez más importante y analizado por teóricos y prácticos; buscan indagar y lograr comprender desde la dimensión política cómo funciona; sin embargo, en Colombia no existen estudios con los que se aborde la materialización de la relación entre el estilo de liderazgo y esta dimensión por lo que encontramos que existen investigaciones previas efectuadas en otros países que nos sirven de referencia para el presente trabajo. El enfoque político en consecuencia asume que el poder se persigue y se logra en las relaciones con otros sujetos, mediante acciones de influencia, alianzas y otras estrategias; en términos más amplios, esta manera de abordar la escuela es llamada micropolítica, según Ball (1989).

Perspectivas del Liderazgo Directivo en la Escuela

El liderazgo es el conjunto de habilidades gerenciales o directivas que un individuo tiene para influir en la forma de ser o actuar de las personas o en un grupo de trabajo determinado, que hace que este equipo trabaje con entusiasmo hacia el logro de sus metas y objetivos; en la actualidad representa un aspecto relevante para el trabajo y desarrollo de los equipos y las organizaciones, no solamente por el logro de los objetivos, sino por el desarrollo integral y la satisfacción laboral que deben alcanzar todos los colaboradores que le permitan un correcto enfoque ante los cambios del entorno y un mejoramiento continuo de su desempeño. Un líder eficaz en consecuencia es aquel que adapta su comportamiento a las exigencias de su propia y exclusiva situación (Hersey,1985). Por otra parte, es importante destacar que el liderazgo está considerado en términos de su eficacia o su ineficacia, pero hay otro aspecto del liderazgo, su ética o moral (Burns, 1978).

Un líder es en retrospectiva un individuo con capacidad de influencia sobre un grupo humano, que tiene con respecto a ellos dominio de convocatoria, que en algunos casos le resulta una habilidad natural para hacerse escuchar y dirigir con acierto a un grupo de personas; no obstante, y como postulado a favor, existe otro tipo de líder para el cual la habilidad no es natural, sino desarrollada poco a poco en el ejercicio de sus funciones en los grupos en los cuales se desenvuelve. El liderazgo es apreciable pero muy difícil de definir, un líder en sí mismo cuenta o despliega la capacidad para coordinar, motivar y dirigir a un grupo hasta llevarle a la consecución de sus objetivos, caracterizándose por ser innovador, creativo y visionario y en eso se diferencia del director o administrador que puede ser más eficiente porque es racional, práctico y analítico. (Bass 1990)

Son diversos los enfoques con los cuales se han planteado los estilos de liderazgo, los líderes, en términos general siempre enfrentan muchas controversias, pero lo que en mayor proporción lo define es cómo tener y aumentar seguidores y solucionar las necesidades que en su relación se originen; sin embargo, los líderes en las diversas organizaciones se han hecho conscientes que ellos no pueden

resolver condiciones difíciles sin la participación de aquellos que están más afectados por tales condiciones.

Heifetz y Sinder (1988) en Reich (1990) insinúan que…

> sólo un número limitado de situaciones problemáticas pueden ser resueltas por las soluciones aportadas por un líder; y aquí está la trampa. Incluso en situaciones en las que se pueden dar soluciones, el mero hecho de darlas reforzará la presunción del grupo de que los líderes son capaces de hacerlo y de que pueden hacerlo así (p.184).

De ahí que el exceso de confianza sobre los líderes, para solucionar los problemas de un individuo o de un grupo, les otorga control extremo que muchas veces origina conflictos al interior de los grupos de trabajo.

Clark y Meloy (1989) analizan el desequilibrio de control sobre la libertad del empleado en organizaciones educacionales y la debilidad entre los derechos como actores en una organización y cómo estos derechos son negados para convertirse en burocracia dentro de las escuelas; la burocracia, por consiguiente, considera la estructura "sin considerar a las personas"; es por esta razón que al considerar la estructura de la organización independientemente de las personas, la asignación del líder puede ser inapropiada, que limita a la subordinación jerárquica y en consecuencia la dominación y el poder juegan un rol primario para lograr un liderazgo directivo eficiente.

Por lo cual el estilo de liderazgo, definido sobre la base de Ball(1989) y construido por Contreras (2009), revela las características más importantes para un líder en las escuelas, en torno a un ambiente micropolítico en aspectos de comunicación, conflicto y proceso de decisiones.

Ante las premisas que exigen excelencia de la escuela, gracias a una dirección exitosa, adquiere especial relevancia la implementación de un liderazgo directivo hoy reconocido como pedagógico, cuyo objetivo sea fortalecer las acciones de la educación en cuanto a trabajo, comunicación, procesos, acuerdos, entre otros. De cara a esta realidad en el entorno y contexto escolar, un líder exitoso es aquel que desarrolla estrategias de gestión para facilitar la resolución de distintas situaciones,

a través de la aplicación de reingeniería de procesos, de intervención de áreas de conocimientos, filosofar las injerencias de sus funciones en el ámbito escolar.

Contextualización para un Enfoque Micropolítico en las Escuelas

La perspectiva micropolítica en las escuelas están siempre bajo la influencia política y por debajo de esa negociación hay una lógica interna (Bacharach y Mundell 1993; Larson, 1997); es por ello que el análisis micropolítico cobra relevancia en el contexto político de la escuela, y se caracteriza por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder. Para conocer la política educativa es primordial aceptar las escuelas como escenarios de conflicto en los cuales la lucha constante de los actores es algo natural; se caracteriza por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder.

La perspectiva micropolítica representa un cambio respecto de los modelos estructuralistas en contextos económicos y sociales; se desarrolla como algo formal y predictivo para ordenar las escuelas, dar valor a los aspectos organizativos y redefinir las dimensiones estructurales y normativas que se establecen sobre las escuelas, lo cual dista del siempre asumido desorden propio de estas, en términos de direccionamiento de las mismas como consecuencia de la no convergencia armónica de los actores y estar siempre en una zona de conflicto.

Ball (1989), en su propuesta de análisis organizativo sobre las escuelas, contrapone los conceptos claves procedentes de la ciencia de la organización a los descritos por él para comprender la micropolítica de la vida escolar, entre los que destaca: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control.

Las escuelas son propicias para la actividad micropolítica por la diversidad de sus actores y en organizaciones oficiales se hace más evidente esta situación, por representar organizaciones débilmente articuladas; donde se presentan luchas de poderes donde se compite por la aceptación e imposición de las decisiones. Esto último se debe a que la legitimidad formal del director es desafiada por formas

profesionales y democráticas alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas. Tal situación coloca a los directores ante el problema de equilibrar su responsabilidad con las expectativas de la colegialidad (Hoyle,1986).

En definitiva, Hoyle (1986), Ball (1989) y Blaise (1991), tienen en común, según Bacharach y Mundell (1993), analizar los conflictos entre grupos sobre lógicas de acción. Consideran que la micropolítica está relacionada, entre otros elementos, con la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones y los objetivos y significados de la organización.

El ámbito de la micropolítica, tal como propone Hoyle (1986), viene configurado por cuatro elementos básicos:

1. Los intereses, de diverso signo, que poseen las personas en la organización, no siempre reflejados explícitamente en las declaraciones de propósitos del centro escolar. Tales intereses constituyen el "contenido" de la micropolítica.
2. Los grupos de interés, o conjunto de personas que comparten algún interés común y que se unen en un momento dado o permanentemente, para luchar porque sus intereses lleguen a formar parte de los objetivos de la organización y prevalecer en la misma.
3. El poder con sus dos dimensiones básicas: la autoridad o poder formal, y la influencia o poder informal proveniente de fuentes no estructurales.
4. Las estrategias que los individuos y grupos utilizan para lograr sus fines.

Para el autor referido los elementos enunciados son facetas de la cotidianidad en las escuelas de manera formal en la que transcurren los procesos naturales de la gestión, por lo que afirma:

> La teoría administrativa se ha centrado en las estructuras y los procesos asociados al poder, la toma de decisión, la comunicación, etc. pero el espacio entre las estructuras está ocupado por algo más que por los individuos y sus motivos. Esto “otro" constituye las estructuras y procesos micropolítico. está caracterizado por coaliciones más que por departamentos, por estrategias más que por reglas formales, por la

influencia más que por el poder, por el conocimiento más que por la posición" (Hoyle, 1986, p.257).

Al respecto Ball (1987) plantea su discusión sobre micropolítica escolar considerando la complejidad interna de la vida escolar; busca decirnos mucho sobre el funcionamiento cotidiano de las mismas en aras de demostrar que el futuro del análisis organizativo de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas, en particular en la comprensión de la micropolítica de la vida escolar, lo que Hoyle (1987) llama el "lado oscuro de la vida organizativa".

Recogiendo los postulados de estos dos grandes proponentes en el develar de la micropolítica desde el ámbito escolar, es imperativo acotar sus diferencias en términos de Hoyle, hablar de intereses y Ball (1989) por su parte, de metas. Las primeras, en referencia al individuo y sus conflictos de poder y la segunda, en la jerarquización y el ser en sus diversas líneas de acción.

Apreciación del Rector como Líder Pedagógico

Desde la perspectiva conceptual, adoptamos las afirmaciones establecidas en el estudio de Gómez y Rada (2002), quienes resumen que “sin liderazgo no existe la dirección”, todo ello sustentado en las diversas aproximaciones conceptuales sobre el liderazgo y su recuente confusión con el concepto de dirección, los cuales son aristas complementarias la una con la otra, mas no representan una igual significancia. En este orden de ideas, para dirigir una empresa existe la necesidad implementar las capacidades de un líder, pues siempre están en todo tipo de organización las actividades de dirección como un proceso de su estructura de planeación y toma de decisiones requeridas, evidenciando la necesidad de una persona que motive a los empleados a la realización de las mismas.

Casassus (2000), resalta la importancia del liderazgo del rector al conceptualizarlo como “La capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, las capacidades, las personas y los objetivos de la organización” (p.32). En ese sentido, los principios que debe obedecer la

gestión se materializan eficazmente en el momento en que se logra una dinamización de los procesos en aras de alcanzar las metas establecidas, de tal forma que, en palabras de Camargo et al. (2007)

> Es fundamental contar con unos conocimientos y unas competencias coherentes con la acción de dirigir, por tanto, la capacidad de gestión, planeación y organización en la dirección escolar son retos que van acompañados de acciones y dinámicas que dejan ver las cualidades y capacidades del directivo docente dentro de los procesos de la acción educativa. (p.62).

La experiencia en el ámbito nacional permite reafirmar las conclusiones señaladas por estudios internacionales, que establecen que el liderazgo de los equipos directivos tiene una incidencia positiva en los resultados de aprendizaje de niños y adolescentes y que, cuando este liderazgo es deficiente o no existe, puede incluso provocar el efecto contrario y dificultar el aprendizaje. Un ejemplo de ello ha sido el trabajo del Rector Ariza y su equipo en la escuela “Nuestra Señora del Pilar”, un centro educativo situado en Villagarzón, Putumayo, en el piedemonte amazónico de Colombia, quienes fueron galardonados en 2019 con el premio GRAN RECTOR de la fundación compartir después de una labor de ocho (8) años, que transformó la realidad y percepción de la escuela hasta llevarla a niveles de excelencia.

El liderazgo de los directivos es un factor influyente en el aprendizaje de los alumnos, después de los docentes, por ser estos (directivos) quienes en un contexto de comunidad permiten el desarrollo armónico del proceso formativo y el escenario de ambiente adecuado para aprender y hacer. Un docente adecuadamente orientado y motivo siempre será un multiplicador capacidades y cualidades en búsqueda de desarrollar pensamiento crítico y competencia en sus alumnos y por consiguiente creando empoderamiento en todos los miembros funcionales en la comunidad educativa estudiantes, padres, directivo y ellos mismos.

En este contexto, dotar a los directores escolares de las herramientas necesarias para ejercer un liderazgo eficazmente pedagógico, es una acción fundamental para la transformación y consecuente la generación de una calidad educativa acorde a las necesidades de cada entorno. Por otra parte, tener la

capacidad para definir estrategias que guíen el trabajo escolar y motiven a los estudiantes y a los docentes hacia el aprendizaje, constituye una labor que no se desarrolla espontáneamente en los directivos, sino que debe ser propiciada con oportunidades efectivas y sostenibles en el tiempo para hacerlas parte de políticas públicas que propendan por desarrollo profesional y personal de los directivos y que repercutan en el mejoramiento de las instituciones educativas desde cada una de las gestiones que la conforman, en Colombia se han dado los primeros pasos, pero aún requiere mucho por implementar.

En el ámbito local, en la ciudad de Cartagena existen numerosos directivos de instituciones educativas desenvolviéndose en una gran diversidad de contextos en algunos casos con condiciones laborales para lograr un liderazgo exitoso; sin embargo, la condición propia en su saber y hacer han sido determinantes en el liderazgo implementado según su estilo de gestión que muchas veces no logra los resultados deseados. Se espera que un directivo desempeñe funciones administrativas, pero también -y sobre todo- de liderazgo pedagógico, participar activamente de reuniones curriculares y de enseñanza, además de mantener interacciones con estudiantes, docentes, familias y comunidad en general.

El liderazgo de los rectores o directores y sus equipos, además de la construcción de canales de comunicación apropiados, son esenciales para consolidar la identidad institucional, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa puedan trabajar en un proyecto común, fruto de la concertación y el consenso alrededor del propósito de garantizar la mejor educación para todos los estudiantes, sin importar sus orígenes, ni sus condiciones sociales, económicas y culturales (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

La relación de los directivos en las instituciones, visualizada desde el líder, establece sus capacidades en gerenciar con una postura lógica y racional ante la realidad que le sobrevenga, en el entendido de esta complejidad de las interacciones y las relaciones entre el personal que lo conforman. Toda institución por consiguiente representa un factor de cambios para la sociedad, que incorpora

las relaciones de toda la comunidad escolar orientada por sus rectores, que se propone como líder pedagógico para todos los ámbitos.

CONCLUSIONES

En correspondencia con lo expresado por autores como Casassus (2001) y Camargo y otros (2007), se tributa el liderazgo del rector en tanto posea los conocimientos y competencias que le permitan demostrar de manera eficiente la capacidad de gestión, planeación y organización en la dirección escolar. En ese sentido y aunado a lo establecido por Sánchez Martínez (2018), el papel de los rectores debe ser entendido desde la posibilidad de dinamizar los procesos de la vida escolar, en búsqueda de resultados eficaces en cuanto a la ejecución de políticas y metas institucionales. No es suficiente con el cumplimiento de las responsabilidades establecidas en el manual de funciones, sino que se debe ir más allá, motivar y lograr la incorporación de todos los miembros de la comunidad educativa en la consecución de las metas institucionales, ya que un liderazgo integral es la clave para la obtención de los resultados proyectados, por ser el eje dinamizador que gestiona, acompaña y motiva el equipo de trabajo.

En consonancia con autores como Aguerrondo (2007), al directivo le corresponde tener unas competencias propias que le permitan la consecución de sus objetivos, para dar cuenta de las decisiones y esfuerzos comunes que terminan por incluir los recursos afectivos y simbólicos de los diferentes grupos subsistentes, los cuales resultan por ponerse en movimiento en aras de llevar a cabo los objetivos derivados de su construcción conjunta.

De igual manera, cabe señalar que las teorías organizativas respecto de la micropolítica no tienen bien establecidos su campo de estudio, por ser objeto de análisis en diversas disciplinas como educación, psicología, antropología, sociología, economía, política; por ello es común mirarlas desde la cotidianidad de la vida escolar y reducirlas a un contexto ideológico y no en su deseo de cuestionar

y promover el cambio en los actores institucionales y revelar todo aquello que pueda permanecer oculto.

No obstante, se hace necesario adoptar este enfoque para la consolidación del liderazgo directivo efectivo, dado que estructurar este rol administrativo y pedagógico desde la retina del enfoque micropolítico en las instituciones, puede ser capaz de dar, dentro de la organización escolar, resultados positivos y generar las herramientas necesarias para que los actores se transformen como individuos propositivos y proactivos, con habilidades en el uso y potencialización de los recursos que están a su disposición, a fin de optimizar los resultados.

REFERENCIAS

Adonis Núñez, L. A., Antúnez Contreras, D. A., Muñoz Villegas, E. J., & Negrete León, N. A. (2009*). Liderazgo de la educadora de párvulos, como factor preponderante, en la implementación de la reforma en educación parvularia*. Universidad de Chile. [Documento en línea] Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106227/cs-adonis_l.pdf?sequence=3&isAllowed=y [Consultado: 2021, marzo 15]

Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa*. IIPE/UNESCO-Buenos Aires, RBPAE. [Documento en línea] Disponible en: https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/racionalidades-subyacentes-en-los-modelos-de-planificacion-educativa[Consultado:2021, abril 02]

Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica.* [Libro]Caracas: Contexto Ediciones.

Bacharach, S. B., & Mundell, B. L. (1993). *Organizational politics in schools: Micro, macro, and logics of action.* Educational Administration Quarterly, *29*(4), 423-452. [Documento en línea] Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X93029004003[Consultado: 2021, abril 11]

Ball, S. J.(1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC. [Documento en línea] Disponible en: http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Ball_Unidad4.pdf[Consultado:2021, enero 21]

Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. Third Edition. New York: Free Press. [Libro]

Blase, J. (2002). *Las micropolíticas del cambio educativo*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 6(1-2), 1-15. [Documento en línea] Disponible en: https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf [Consultado: 2020, diciembre 03]

Borden, A.M. (2002). *Directores de escuelas en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio o sujetos a cambio?* Documento de Trabajo para el Diálogo Regional de Política. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. [Documento en línea] Disponible en: https://publications.iadb.org/es/publicacion/ 13460/ directores-de-escuela-en-america-latina-y-el-caribe-lideres-del-cambio-o-sujetos [Consultado: 2021, enero 27]

Burns, J.M. (1978). *Leadership.* Harper Perennial Modern Classics. ISBN. 006196557. [Libro]

Camargo, M., Sandoval, L., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., y Halima, F. (2007). *El directivo docente hoy. Entre la teoría y la práctica.* Chía, Colombia: Universidad de la Sabana. ISBN 958-12-0250-1. [Libro]

Casassus, J. (2002). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B.* [Documento en línea] Disponible en: http://files.7o-semestre.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/ problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf [Consultado: 2021, febrero 09]

Clark, D.L. y Meloy, J.M. (1989) *Renouncing bureaucracy: a democratic structure for leadership in shools*. Boston: Allyn & Bacon. Vol 31 issue 3. 272-294. [Libro]

Glatter, R. (1993). *La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos*. Organización escolar: nuevas aportaciones (pp. 505-540). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. [Documento en línea] Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996878 [Consultado: 2021, febrero 14]

Gómez-Rada, C. A. (2002). *Liderazgo: conceptos, teorías y hallazgos relevantes*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 2(2), 61-77. [Documento en línea] Disponible en: http://catalogo.unisanitas.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5466 [Consultado: 2021, febrero 14]

Heifetz, R. A. y Sinder, R. M. *Political Leadership: Managing the Public Problem Solving.* [Libro] en REICH, R. B (comp.) (1990). *The Power of Public Ideas*, Harvard University Press. ISBN 9780674695900 [Libro]

Hersey, P. (1985). *The situational Leader.* Warner Books. Center for Leadership Studies. California. ISBN: 0446513423. [Libro] en REICH, R. B (comp.) (1990). *The Power of Public Ideas*, Harvard University Press. ISBN 9780674695900 [Libro]

Horn, A. y Marfan, J. (2010). *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en chile*. Psicoperspectivas, 9 (2), 82-104. [Documento en línea] Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf [Consultado: 2021, abril 21]

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London, Hodder and Stoughton, 1986. En: *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarragona, pp.25-43, 1996. [Documento en línea] Disponible en: https://philpapers.org/rec/HOYTPO-4 [Consultado: 2021, abril 13]

Larson, C. L. (1997). *Is the land of Oz an alien nation? A sociopolitical study of school community conflict.* Educational Administration Quarterly, *33*(3), 312-350. [Documento en línea] Disponible en: https://journals.sagepub. com/doi/10.1177/0013161X97033003004 [Consultado: 2021, febrero 20]

Lewin, K. (1951). La teoría del campo en la ciencia social. Barcelona: Paidos. [Libro]

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía 31: Evaluación anual de desempeño laboral.* Docentes y Directivos docentes del estatuto de profesionalización docente. Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. [Documento en línea] Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-1759/w3-article-169241.html [Consultado: 2021, marzo 30]

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, Sage Publications. ISBN: 0761906320. [Documento en línea] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/235413338_Images_of_Organization [Consultado: 2021, marzo 27]

Pedraja Rejas, L. (2011). *Gestión y liderazgo educacional: una perspectiva integradora en la economía del conocimiento.* Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XVII, núm. 1. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. ISSN: 1315-9518. [Documento en línea] Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022755004 [Consultado: 2021, mayo 2]

Rodríguez Revelo, E. (2017). *Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela*. Revista Educación, 41(1), 189-202. e-ISSN: 2215-2644. [Documento en línea] Disponible en: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion [Consultado: 2021, febrero 16]

Sánchez Villera, P. N. (2018). *Evaluación del liderazgo en la gestión escolar*. Doctoral dissertation. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.). [Documento en línea] Disponible en: https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1348/CCA-spa-2018_Evaluacion_del_liderazgo__en_la_Gestion_Escolar;jsessionid=C3791FFF603751C8E2561971DC624687?sequence=1 [Consultado: 2021, mayo 02]

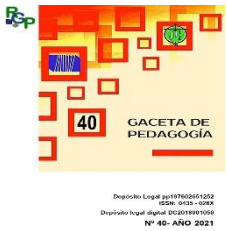
Sánchez Martínez, J. L., & Valarezo Pacheco, X. (2018). *Liderazgo directivo en la convivencia escolar. Talleres de formación.* [Documento en línea] Disponible en: http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/34682 [Consultado: 2021, abril 24]

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. [Documento en línea] Disponible en: https://www.uv.mx/ rmipe/ files/ 2017 /02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf [Consultado: 2021, marzo 29]

El enfoque multimétodo como opción para abordar la investigación educativa

The multi-method approach as an option to address educational research

L'approche multi-méthodes comme option pour aborder la recherche en éducation



Sandra María Carreño Barrios
samacaba05@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4929-9667

Institución Educativa Mariscal Sucre de Buenavista, Córdoba. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

Las múltiples discusiones acerca del empleo de los enfoques cuantitativo y cualitativo han generado dificultades dentro de la investigación educativa. Por esta razón, el presente artículo busca analizar el enfoque multimétodo como una opción pertinente para el abordaje de la investigación educativa. Los referentes teóricos que la sustentan se enfocan en las concepciones del enfoque, la investigación educativa y la integración metodológica. Se basa en la investigación documental y utiliza como método el análisis interpretativo. Como hallazgo principal se enfatiza que investigar sobre los fenómenos sociales y educativos, actualmente, exige una nueva postura multidisciplinaria que integre tanto la perspectiva analítica como la holística. Por lo que, se concluye que este enfoque surge como una opción viable para llevar a cabo la investigación educativa, puesto que, este puede englobar de manera amplia todos los elementos y variantes que la caracterizan.

***Palabras clave**: enfoque multimétodo, investigación educativa, integración metodológica.*

ABSTRACT

The multiple discussions about the use of quantitative and qualitative approaches have generated difficulties within educational research. For this reason, this article seeks to analyze the multi-method approach as a relevant option for the educational research approach. The theoretical references that support it focus on

the conceptions of the approach, educational research and methodological integration. It is based on documentary research and uses interpretive analysis as a method. As the main finding, it is emphasized that researching social and educational phenomena currently requires a new multidisciplinary position that integrates both the analytical and the holistic perspective. Therefore, it is concluded that the multi-method approach emerges as a viable option to carry out educational research, since it can broadly encompass all the elements and variants that characterize it.

***Keywords**: multi-method approach, educational research, methodological integration.*

RÉSUMÉ

Les multiples discussions sur l'utilisation des approches quantitatives et qualitatives ont généré des difficultés au sein de la recherche en éducation. Pour cette raison, cet article cherche à analyser l'approche multi-méthodes comme une option pertinente pour l'approche de la recherche en éducation. Les références théoriques qui la soutiennent portent sur les conceptions de la démarche, la recherche pédagogique et l'intégration méthodologique. Il s'appuie sur une recherche documentaire et utilise l'analyse interprétative comme méthode. Comme conclusion principale, il est souligné que la recherche des phénomènes sociaux et éducatifs nécessite actuellement une nouvelle position multidisciplinaire qui intègre à la fois la perspective analytique et la perspective holistique. Par conséquent, il est conclu que l'approche multi-méthode apparaît comme une option viable pour mener à bien la recherche en éducation, car elle peut largement englober tous les éléments et variantes qui la caractérisent.

***Mots clés:** approche multi-méthodes, recherche pédagogique, intégration méthodologique*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como finalidad analizar el enfoque multimétodo como una opción pertinente para el abordaje de la investigación educativa. La aplicación de este enfoque desde sus inicios generó grandes debates académicos, debido a las diferencias epistemológicas entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. Esa realidad ha traído como consecuencia ciertas dificultades para aquellos que pretenden realizar investigaciones científicas en el área de educación puesto que las discusiones metodológicas en su mayoría, sostiene Perelló (2009), lo que hacen

es poner énfasis sobre su contraposición, y obstaculizan la posibilidad teórica de una articulación productiva de ambas perspectivas.

Los fenómenos educativos actualmente dan cabida para ser investigados desde diferentes enfoques, por lo que una nueva postura multidisciplinaria que integre tanto la perspectiva analítica (cuantitativa) como la holística (cualitativa) es factible de aplicar dentro de la investigación educativa. De esta manera, se podría evitar que sigan planteándose los enfoques cualitativos y cuantitativos como instancias aisladas y antagónicas de investigación. Porque no se trata de subordinar unas estrategias de investigación a otras, todo lo contrario, la idea es que puedan articularse o combinarse en función de cuál sea el objetivo concreto a lograr en la investigación (Perelló, 2009).

Para Bonilla y Rodríguez (2005), “la complementariedad de los métodos no sólo es posible, sino muy enriquecedora para afinar y hacer más incisiva la capacidad de comprensión del investigador” (p. 69). Ya que al incluir un enfoque multimétodo se complementan los resultados que pueden surgir en la investigación y metodológicamente, el objeto de estudio se aborda de manera más precisa y en consonancia con la realidad, ya que esta es compleja y dinámica.

Shaughnessy, Zechmeister, y Zechmeister, (2007) y sostienen que el enfoque multimetodo contempla la recolección de datos de diferentes fuentes para un posterior análisis, interpretación, discusión, teorización, y construcción de un conocimiento que abarca de forma integral los diversos ámbitos, dimensiones y variables en el proceso de investigación.

Por ello, el enfoque multimétodo se ajusta a la complejidad de la investigación educativa, pues, su realidad no es tan predecible a la hora de estudiarla. Al contrario, es amplia y requiere de métodos más integrados que puedan tratar de captar el mayor número de partes de un todo. Así el análisis podrá llevarse a cabo a un nivel de abstracción e interpretación más alto, con la integración de las perspectivas cualitativas y cuantitativas dentro de una visión dialéctica, sistémica y

dinámica, con conciencia de cada una de las partes y variantes que integran un fenómeno específico.

Para llevar a cabo el análisis del enfoque multimétodo, se recurre a la investigación documental, ya que por medio de esta se puede recopilar fuentes de diversos tipos, para su consulta y revisión. Además, con el análisis interpretativo de la información se puntualiza los aspectos más significativos y se logra obtener los hallazgos de la investigación.

En este orden de ideas, se toma como aporte teórico principal lo establecido por Ruiz (2008) acerca del diseño multimétodo y lo expuesto por Morgan (1997) acerca de la integración metodológica. Asimismo, se hará énfasis en la investigación educativa, su proceso, métodos y paradigmas aplicados en el momento de llevarla a cabo.

Partiendo de lo anterior, se puede proyectar que el enfoque multimétodo se considera una opción viable para abordar diferentes objetos de estudio dentro del ámbito de la investigación educativa. De esta forma, la integración metodológica enriquece el proceso investigativo dentro de la educación, porque se realizan estudios más completos y complejos, cuyos aportes contribuyen con la construcción de una educación de vanguardia, en concordancia con las exigencias y avances de las sociedades actuales.

REFERENTES TEÓRICOS

La investigación educativa

La investigación es un proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo. La investigación educativa es equivalente a la investigación científica, pero es aplicada a la educación, aunque se ciñe a las normas del método científico en su sentido más estricto. Desde este planteamiento se asume que investigar en educación es un procedimiento formal, sistemático e intensivo, que “consiste en una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos

sobre todo aquellos que resultan de interés para los educadores" (Travers, 1979, p. 27).

De manera general, se puede decir que la investigación educativa es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica, dentro del ámbito de la educación. Para Albert (2007) trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, es relevante destacar que ante los cambios acelerados de conocimiento se requiere de investigaciones que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; que incentiven actitudes reflexivas y críticas con respecto a la realidad educativa. Tal como lo considera Borsotti (1989), quien afirma que a través de la investigación se intenta dar respuesta a problemas científicos mediante procedimientos sistemáticos, que incluyen la producción del conocimiento.

De esta no se escapa del campo educativo, donde también se hace necesario llevar a cabo el proceso investigativo. Al respecto, Cruz (2014) señala que la investigación educativa entendida como disciplina, es un ámbito de conocimiento que se encuentra en la actualidad en transformación, dado al avance de los nuevos sistemas de acceso e intercambio de información. Unos de los aspectos más debatidos en la investigación educativa es el que hace referencia a los criterios de rigor por lo que se regulan las diversas metodologías para adquirir el carácter de cientificidad.

Con el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida, han surgido nuevas conceptualizaciones o perspectivas de la investigación educativa, por lo que su desarrollo metodológico aún es motivo de debate por muchos expertos. De esta manera, la integración metodológica, a través de enfoque multimétodo, es una vía bastante aceptable para que se cumplan los

objetivos de la investigación educativa, los cuales son, según Cruz (2014), los siguientes:

1. Conocer los distintos puntos de vista sobre la naturaleza de la investigación.
2. Adquirir el conocimiento y el dominio de la terminología básica en la investigación.
3. Conocer los diversos enfoques metodológicos aplicados a la educación por los investigadores.
4. Dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa.
5. Innovar en educación y analizar los resultados y eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejora de los resultados educativos.
6. Formular juicios de valor sobre la situación estudiada (evaluación), y establecer las causas que inciden sobre ella (diagnóstico). Esto facilita poder intervenir para potenciar, modificar y mejorar las situaciones educativas.
7. Tomar decisiones y, en su caso, generalizar conclusiones que puedan estar afectando por igual a muchos sujetos o situaciones, lo que amplía la posibilidad de actuar sobre ellas y de rentabilizar los recursos y las inversiones que se hacen en tiempo, esfuerzo y presupuesto al investigar.
8. Valorar el grado en que se alcanzan determinados objetivos educativos.

La necesidad del mejoramiento y el desarrollo de la educación en diversos entornos constituye un reto difícil y de vital importancia. La selección de metodologías de investigación idóneas para la confrontación de dicho reto es imperativa; este requiere la formación de investigadores comprometidos con la realidad social en que viven y con una visión del proceso de investigación como una tarea de servicio.

La investigación educativa es una actividad que genera el desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual y del conocimiento. La realidad educativa, por su propia naturaleza está sujeta en su actualidad a límites de diversos órdenes,

como pueden ser: ambientales, técnicos, derivados del objeto de estudio y de tipo ético o moral.

Dada todas estas variantes que caracterizan la investigación educativa, el enfoque multimétodo surge como una opción viable para llevarla a cabo, puesto que, este puede englobar de manera amplia todos los elementos que surjan de acuerdo con el objeto de estudio, por lo que su análisis y comprensión se puede hacer de manera más amplia y fluida, sin tantas limitaciones metodológicas. Es necesario, según Martínez (2007), considerar la necesidad de formar a los docentes, educadores y otros profesionales afines en teorías, métodos y técnicas de investigación, para que, llegado el caso, puedan analizar e interpretar su propia práctica o la de otros en sus contextos profesionales con el fin de mejorarla.

El enfoque multimétodo

El enfoque multimétodo es una estrategia de investigación, que integra dos o más procesos metodológicos en el estudio de un mismo fenómeno u objeto de estudio en diferentes tiempos. Ruiz (2008) señala que dicho enfoque puede ser entendido como: “una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación” (p. 17). Además, señala los momentos del proceso de investigación como: (a) la concepción de la investigación y preguntas asociadas; (b) la selección del enfoque de investigación; (c) el levantamiento y análisis de la información; y (d) la interpretación de los resultados e inferencia.

Por su parte Granados (2016), expresa que este enfoque hace referencia a la variedad de formas, procedimientos, técnicas e instrumentos, poblaciones e informantes que pueden ser considerados al momento de llevar a cabo una investigación para producir conocimiento con niveles ciertos de amplitud, exactitud y precisión. Rompe con los esquemas tradicionales metodológicos de circunscribir las investigaciones específicamente al enfoque cualitativo o cuantitativo.

Para Blanco y Pirela (2016) conciben el enfoque multimétodo como una complementariedad metodológica, una propuesta de integración investigativa con la que se puede abordar un mismo problema u objeto de estudio a través del uso de diferentes métodos, diseños, técnicas, procedimientos de recolección y análisis de datos, considerando diferentes opciones de acuerdo con el criterio que se seleccione para llevar a cabo el ejercicio de integración.

En este mismo orden de ideas, se tiene que el término ha recibido diferentes denominaciones en la literatura. Tashakkori y Teddlie (citados por Ruiz, 2008) han identificado, al menos tres categorías de este tipo de diseño, ellas son: métodos mixtos, modelo múltiple y multimétodo. El método mixto es aquel en el que, teniendo una orientación epistémica común, permite integrar estrategias y procedimientos de otro enfoque de investigación para estudiar un mismo objeto. El modelo múltiple utiliza los enfoques cuantitativo y cualitativo en cada fase del proceso de investigación. En el diseño multimétodo se utilizan los enfoques cuantitativo y cualitativo de manera independiente sobre un mismo objeto de estudio y finalmente se valida la información obtenida mediante el procedimiento de la triangulación.

A su vez Bericat (1998), expone tres componentes básicos del enfoque multimétodo, como son: (a) la dimensión metodológica, entre las cuales están: sincronía-diacronía, extensión-intensión, objetividad-subjetividad, análisis- síntesis, deducción-inducción y reactividad- neutralidad; (b) las estrategias básicas de integración, como son: la complementación, la combinación y la triangulación; y (c) las fases de investigación, que incluyen: la definición del objeto, diseño del todo, la recogida de los datos y los resultados.

Ahora bien, como investigador considero que la perspectiva metodológica de interés en este artículo representa una opción metodológica bastante pertinente para la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos actualmente, ya que las realidades y objetos de estudios cada día son más complejas y tienen muchos elementos que en ocasiones desde el punto de vista de un solo enfoque no posible cubrir. Y este enfoque hace posible esa complementariedad.

La Integración Metodológico

El enfoque multimétodo en sí mismo, no especifica estrategias preestablecidas de integración, sin embargo, abre la posibilidad para que esta se dé dentro de la investigación, en especial aquella que se relaciona con la educación. Existen algunas propuestas sugeridas por autores que plantean una diversidad de alternativas metodológicas de integración que se pueden realizar, dependiendo del objetivo de la investigación.

Dentro de las propuestas señaladas por Ruiz (2008), se puede encontrar la Integración Metodológica Intraparadimática e Interparadigmática. La Integración Metodológica Intraparadimática o de estrategias múltiples, se da cuando las estrategias utilizadas pertenecen a un mismo paradigma. En la Integración Metodológica Interparadigmática se emplean métodos que pertenecen a paradigmas distintos, integrando no solamente métodos, sino estrategias y hasta procedimientos de investigación. En esta integración metodológica se recomienda estudiar muy bien las relaciones onto-epistemológicas, teóricas y metodológicas de cada paradigma, para abordar metodológicamente el objeto de estudio, desde una perspectiva más amplia.

Otra propuesta de Integración Metodológica es la de Morgan (1997) quien plantea tres estrategias que permiten utilizar los enfoques cuantitativos- cualitativos desde una perspectiva integrada; ellas son: complementación (se obtienen dos imágenes de un mismo objeto de estudio, una procedente del enfoque cuantitativo y otra proveniente del cualitativo); combinación (se integra subsidiariamente un método en el otro), y triangulación (convergencia de los dos enfoques metodológicos en la indagación sobre el mismo objeto de estudio).

La combinación de estos enfoques se torna interesantes y de gran utilidad en el campo de las ciencias sociales, puesto que, en ellas se presentan diferentes elementos y variantes, cuando la investigación así lo amerite. En este sentido, el enfoque multimétodo permite clarificar con mayor objetividad los resultados o hallazgos investigativos.

METODOLOGÍA

El artículo que se expone funda sus bases metodológicas en la investigación documental, la cual es definida por Baena (1985) como “una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos” (p. 72). Asimismo, se toma el análisis interpretativo como medio para alcanzar los hallazgos después de una exhaustiva revisión documental.

López (2002) expresa que para llevar a cabo este tipo de análisis se debe recurrir a la crítica interna de los documentos, la cual se centra en una interpretación sustentada en fuentes fiables, para la comprensión de los elementos fundamentales que constituyen un tema en específico. En correspondencia con dichos planteamientos se utiliza el método hermenéutico para realizar el proceso de análisis e interpretación de la información, puesto que según Packer (1985), la hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada.

De esta manera se investigó sobre el enfoque multimétodo y la investigación educativa, a través de la selección y análisis de las ideas de los autores principales que sustentan este artículo. Con esto se obtuvieron los hallazgos o resultados que a continuación se destacan.

RESULTADOS

Se ha podido evidenciar a través de lo que plantean los diversos autores citados, que actualmente más allá de seguir en un debate académico con posiciones en defensa extrema sobre un determinado enfoque, lo verdaderamente relevante es que tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo tienen sus ámbitos de aplicación pertinente y sus limitaciones respectivas, y es allí precisamente donde cobra pertinencia el enfoque multimétodo.

Tal como lo reflejan Hernández, Fernández y Baptista (2014), cuando explican que el enfoque mixto o multimetodo representan a nivel investigativo un conjunto de

procesos sistemáticos y empíricos que abarcan la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar análisis e interpretación de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento de aquello que se estudia.

Ante estos planteamientos vale la pena mencionar la legitimidad científica que implica la integración metodológica del enfoque multimetodo. En este sentido, Ruiz (2008) considera que la integración metodológica es legítima desde la mirada de asumir una realidad de manera multidimensional y compleja, si se parte desde perspectivas ontoepistemológicas de las metodologías cuantitativa y cualitativa. Este autor también plantea que la validez científica de las diferentes integraciones metodológicas va a depender del dominio y manejo técnico que tenga el investigador sobre los supuestos metateóricos que asuma de los métodos integrados, a fin de evitar errores y contradicciones de orden epistémicos. La estrategia de integrar un método, combinado con el otro, tiene como fin respaldar y validar al primer método integrador, para minimizar sus debilidades y repotenciar sus fortalezas, a partir de las oportunidades que le ofrece el otro método integrado.

Para asentar la legitimidad de la integración metodológica, se ofrece la triangulación de métodos, desarrollados de manera independiente pero enfocada hacia un mismo objeto de estudio, la validez depende de que las dos metodologías (cuantitativa y cualitativa) obtengan la misma captación del hecho en estudio. Por esto es importante que el investigador tenga claros sus objetivos de estudio, ajustándolos a la diversidad metodológica de manera coherente.

Otro aspecto importante a tener en cuenta del enfoque multimétodo es su perspectiva vista desde la complejidad. Los sistemas complejos, afirma Ruiz (2008), se caracterizan por ser “abiertos, no-lineales, y por estar en un estado permanente de desequilibrio; son abiertos en el sentido de que pueden interaccionar con su ambiente, intercambiar energía, materiales o información” (p. 25).

Este enfoque de la complejidad hace tomar conciencia de que los sistemas no son tan fáciles de predecir, de determinar sus elementos, de captar la generalidad

del fenómeno para describirlo tal como es, no solo en un tiempo determinado, sino en tiempos futuros y multidimensionales. Este pensamiento enseña que la realidad no es sencilla, sino es compleja, por lo tanto, aun cuando se tenga conocimiento de sus elementos, no es posible predecir exactamente lo que ocurrirá.

Morín (2000), cuestiona la simplicidad y considera que "es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retro-acciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico" (p. 32). Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de la incertidumbre. En este sentido, ha formulado tres principios básicos de la teoría de la complejidad, a saber: el dialógico (Asocia dos términos que pueden ser complementarios y antagónicos: el orden y desorden, uno suprime al otro, pero al mismo tiempo, colaboran y producen la organización y la complejidad); el de recursividad organizacional (productos y efectos son al mismo tiempo causa y productores de aquello que los produce) y; el hologramático (vinculación parte-todo, en el que no sólo las partes están contenidas en el todo, sino que el todo está en cada parte).

De esta manera, se puede afirmar que la realidad científica en las ciencias sociales, específicamente dentro de la educación, se torna compleja y poco predecible, por lo que el enfoque multimétodo se ajusta a ella, por esa variación de resultados que se pueden encontrar. Aplicando este enfoque se hace más sencillo analizar los fenómenos y problemáticas que puedan surgir dentro de estas realidades, para contribuir a sus mejoras y soluciones.

CONSIDERACIONES FINALES

El dilema entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo se mantiene, sin embargo, dada las exigencias de los procesos investigativos que han ido surgiendo debido a las dinámicas sociales y, que en muchas ocasiones resulta limitante un solo enfoque para obtener o generar conocimiento, actualmente el investigador tiene como opción poder integrar ambas perspectivas; la analítica (cuantitativa) y la holística (cualitativa) a partir del enfoque multimétodo. Entendido este como una

estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio.

Por otra parte, el enfoque multimétodo plantea que la realidad no es sencilla, ni predecible de estudiar. Planteamientos que se vinculan totalmente con los procesos educativos, porque su realidad es compleja y requiere de enfoques integrados y amplios con los que se puedan entender más todos los elementos del acto educativo y aquellos fenómenos que surgen día y que lo afectan.

Finalmente, es importante destacar, como lo expresan Bonilla y Rodríguez (2005), que el desafío de los investigadores es a no centrarse en buscar las diferencias lógicas de cada enfoque, porque lo esencial es que la complementariedad que ofrece el enfoque multimetodo no sólo es posible, sino muy enriquecedora para mejorar y hacer más precisa la capacidad de comprensión del investigador.

REFERENCIAS

Baena, G. (1985). Instrumentos de investigación: Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales. México: Editores Mexicanos Unidos.

Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cualitativo y cuantitativo en la investigación social. Barcelona: Ariel.

Blanco, N. y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos* [Revista en línea], 45. Disponible: https://www.redalyc.org/jatsRepo/676/ 67646966005/ html/index.html [Consulta: 2021, febrero 10]

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.

Borsotti, C. (1989). Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales. [Documento en línea]. Disponible: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/ 2010/BORSOTTI%20CAP%202.pdf [Consulta: 2021, enero 20]

Cruz, A. (2014). Importancia de la investigación educativa. [Documento en línea]. Disponible: http://www.transformacion-educativa.com/biblioteca-virtual-de-educacion/18-publicaciones-periodicas-y-suplementos/54-insurgencia-magisterial-ano-1-no-4 [Consulta: 2021, enero 28]

García, M. (1978). La sociología ¿Una ciencia paradigmática? Madrid: Tecnos.

Granados, O. (2016). El enfoque cualitativo ¿Un complemente de la racionalidad o una variante del enfoque multimetodo en investigación científica? *Sapientiae* [Revista en línea], 2. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6207150 [Consulta: 2021, febrero 13]

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista Educación* [Revista en línea], 4. Disponible: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf;El [Consulta: 2021, Enero 19]

Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. [Documento en línea]. Disponible: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E [Consulta: 2021, febrero 6]

Morgan, D. (1997). Prácticas y estrategias para combinar los métodos cualitativo y cuantitativo. Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Morse, J. (2003). Principios del método mixto y el multimétodo. Londres: Sage.

Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. [Documento en línea]. Disponible: https://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf [Consulta: 2021, Febrero 23]

Perelló, S. (2009). Metodología de la investigación social. Madrid: Editorial DYKINSON.

Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad**.** *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación* [Revista en línea], 8. Disponible:

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf [Consulta: 2021, febrero 10]

Shaughnessy, J., Zechmeister, E. y Zechmeister, J. (2007). Métodos de Investigación en Psicología. México: Mc Graw Hill.

Travers, R. (1979). Introducción a la investigación educacional. Buenos Aires: Paidós.

Fundamentos teóricos de un currículum basado en competencias para la formación Media Técnica

Theoretical foundations of a curriculum based on competences for Technical Media training

Fondements théoriques d'un programme basé sur les compétences pour la formation technique aux médias



Isbelis Jácome Mendoza
isbelisjacomemendoza@hotmail.es
https://orcid.org/0000-0002-9943-4874

Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El objetivo principal del presente artículo es indagar los fundamentos teóricos de un currículum basado en competencias para la formación media técnica. Se parte de las concepciones respectivas del currículum basado en competencias y de la educación media técnica en el sistema educativo colombiano. Se realizó una investigación cualitativa, enmarcada en el paradigma interpretativo, de tipo documental y se aplicó el método hermenéutico para interpretar la información recolectada. Los resultados obtenidos indican que un currículum basado en competencias se caracteriza por enfocarse en las necesidades de la sociedad y el mundo laboral, además de la integración de los saberes ser, conocer y hacer. Así, se pudo concluir que un currículum basado en competencias puede ofrecer en la educación media técnica, las herramientas necesarias para que los estudiantes se formen como personas proactivas, y contribuyan en la producción e innovación, lo que permitirá a la sociedad colombiana avanzar hacia el progreso.

Palabras claves: *currículum, competencias, educación media técnica.*

ABSTRACT

The main objective of this article is to investigate the theoretical foundations of

a competency-based curriculum for technical secondary training. It starts from the respective conceptions of the competency-based curriculum and technical secondary education in the Colombian educational system. A qualitative investigation was carried out, framed in the interpretative paradigm, documentary type and the hermeneutical method was applied to interpret the collected information. The results obtained indicate that a competency-based curriculum is characterized by focusing on the needs of society and the world of work, in addition to the integration of the knowledge of being, knowing and doing. Thus, it was possible to conclude that a competency-based curriculum can offer in technical secondary education, the necessary tools for students to train as proactive people, and contribute to production and innovation, which will allow Colombian society to advance towards the progress.

***Key words**: curriculum, competences, technical high school education.*

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cet article est d'explorer les fondements théoriques d'un curriculum basé sur les compétences pour la formation secondaire technique. Il part des conceptions respectives du curriculum basé sur les compétences et de l'enseignement secondaire technique dans le système éducatif colombien. Une enquête qualitative a été menée, encadrée dans le paradigme interprétatif, de type documentaire et la méthode herméneutique a été appliquée pour interpréter les informations recueillies. Les résultats obtenus indiquent qu'un curriculum axé sur les compétences se caractérise par une focalisation sur les besoins de la société et du monde du travail, en plus de l'intégration des savoirs d'être, de savoir et de faire. Ainsi, il a été possible de conclure qu'un programme basé sur les compétences peut offrir dans l'enseignement secondaire technique, les outils nécessaires aux étudiants pour se former en tant que personnes proactives, et contribuer à la production et à l'innovation, ce qui permettra à la société colombienne d'avancer vers le progrès.

***Mots clés**: curriculum, compétences, enseignement lycée technique.*

INTRODUCCIÓN

Dentro de todos los sistemas educativos es imprescindible la aplicación de un currículum, el cual se constituye en una guía que establece los parámetros que deben regir la praxis educativa. En este sentido, el currículo hace referencia a una

carrera, a un recorrido que debe realizarse (Malagón, 2007), por lo que este orienta el camino por el que debe ir la educación y su progreso.

Es innegable que el currículum es una construcción cultural, su estudio no puede escindirse de la interacción humana. En otras palabras, el currículum no existe a priori, sino en acto. En este sentido, el currículum es una praxis, por cuanto se va haciendo, no es una cosa formulada en lo teórico únicamente, sino que la fundamentación teórica se va concretando en la práctica. Es por ello que debe tener correspondencia con la realidad contextual en la que se da el proceso académico, pues, de lo contrario, la educación no cumpliría adecuadamente su rol, porque no permitiría la apropiada inserción del ser humano dentro de la sociedad.

En Colombia, la Constitución Política de 1991 consagra que recibir una formación en educación básica y media, así como elegir la continuidad en la cadena de formación técnica, tecnóloga o profesional, son derechos de todos los colombianos. Sin embargo, en los últimos años se ha observado que existe una problemática de coherencia entre la oferta educativa de la educación media técnica y la necesidad productiva del contexto. Asimismo, existe una desarticulación con la educación terciaria, razón por la cual el capital humano que se está formando no responde a las expectativas de la región, ni de los mismos jóvenes estudiantes, quienes han sido los protagonistas ignorados en el diseño de políticas públicas sobre la educación media técnica.

Por esta razón, el objetivo central del presente artículo de investigación es indagar los fundamentos teóricos de un currículum basado en competencias para la formación media técnica. Este tema cobra importancia, porque dentro de la educación media técnica colombiana se hace necesario diseñar un modelo de currículum enmarcado en el contexto socio económico de la región y con eficientes programas de articulación, los cuales deben proyectar verdaderos resultados. De esta manera, se puede evitar que los estudiantes se encuentren con un sistema educativo que, por falta de flexibilidad y pertinencia, y poca o ninguna accesibilidad a la educación terciaria, no les permita avanzar en su formación; y como

consecuencia se ocasione no solo una alta deserción de los jóvenes del actual sistema educativo, sino además el incremento en la cifra de jóvenes desempleados y desocupados.

Para alcanzar el objetivo propuesto, el artículo se basa en la investigación documental principalmente en autores como: Tobón (2006 y 2013), Sacristán (2002), Malagón (2007), Gimeno (2002), Goñi (2014), Kobinger (1996) y planteamientos relacionados con el tema contemplados en la educación colombiana como la Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley General de Educación (1994). Partiendo de dichas fuentes, se lleva a cabo un proceso de análisis de la información, para indagar sobre la fundamentación teórica viable para un currículum de educación media técnica basado en competencias. De esta manera, se aportan fundamentos teóricos de un currículum basado en competencias y se hace énfasis en la necesidad de planificar acciones que consoliden su aplicación en la formación media técnica.

REFERENTE TEÓRICO

Conceptualización de currículo

El currículum se considera un elemento importante dentro de la educación porque es el que la orienta y establece las bases para la praxis educativa. De allí, que Malagón (2007) manifieste que “el currículum proviene de la palabra latina *currere* que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado” (p. 112).

Desde el punto de vista de Sacristán (2002) el currículum “supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolariza… el reflejo de un modelo educativo determinado” (p.15). también explica el autor que el currículum contempla las funciones propias de la escuela y cómo es enfocada institucionalmente esa función en un determinado momento histórico.

También Malagón (2007) manifiesta que:

> El concepto de currículo es un terreno movedizo debido a que algunas veces lo interpretan de una manera y a veces de otra…El termino currículum proviene de la palabra latina *currere* que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación. La escolaridad es un recorrido para los alumnos y el currículo es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad. (p. 112).

Otros autores como Kemmis (1993), Díaz Barriga (2015), lo consideran como algo que va más allá de lo académico, tal como lo hace Grundy (1987), quien afirma que el currículo es "una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (p.151).

El currículo incluye a todos los actores educativos y debe tomar en cuenta las experiencias de cada uno, así como el entorno en el que se da, por lo que necesita de una actualización constante, de manera que las demandas sociales vayan en consonancia con la educación. Al respecto Stenhouse (1981) indica que "un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p.29).

Se entiende entonces que el currículum es un elemento esencial de todo proceso educativo, puesto que es a través de él que se concretan las finalidades educativas de un determinado sistema escolar. Y debe dar respuesta a las necesidades sociales del momento y contexto histórico al que pertenece. Contempla aspectos relacionados con los programas de estudios, estrategias, metodologías y otros aspectos propios del acto educativo como la evaluación.

Conceptualización de competencia

La competencia es entendida como un conjunto de características que permiten que una persona realice una tarea o asuma un rol determinado, por lo que se le considerará calificada para tal fin. Para Kobinger (1996), "una competencia es

un conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea" (p.54).

En un contexto más actualizado las competencias se conocen, de acuerdo con Tobón (2013), como actuaciones integrales que se reconocen en el momento de identificar, interpretar y resolver problemas en un contexto dado, de manera eficaz, con la integración del ser, el hacer y el conocer en una misma acción. Con este concepto se identifican las competencias dentro del ámbito educativo, las cuales han venido tomando cierta preponderancia dentro de los planes de estudio. De esta manera la concepción de educación se ha venido transformando y enriqueciendo para enfocarse en lo que el individuo es capaz de hacer, así se valoran los procesos y no solo los resultados.

Educación media técnica en Colombia

La Ley 115 que rige el sistema educativo colombiano, en su artículo 32, describe en forma detallada la educación media técnica, y establece que esta prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios y para la continuación en la educación superior. Está dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Con esto se busca atender a las necesidades socio-económicas del país, dando por sentado que la educación es la mejor vía para el desarrollo sustentable y la transformación positiva de las comunidades.

En su formación teórico-práctica la educación media técnica debe incluir lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, con el propósito de que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las tecnologías actuales y al avance de la ciencia. Para la creación de instituciones de educación media técnica se debe contar con

una infraestructura adecuada, el personal docente especializado y establecer una coordinación con instituciones de capacitación laboral o del sector productivo.

A su vez, el artículo 33 de la ley mencionada anteriormente, establece los objetivos de la educación media técnica, los cuales son: (a) La capacitación básica inicial para el trabajo. (b) La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece. (c) La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior.

Al tener presente las características de la educación media técnica, se puede enfatizar la congruencia que existe entre los fines de esta con los de un currículo basado en competencias, por lo que esta modalidad se torna propicia para el desarrollo de este nivel educativo dentro del sistema educativo colombiano.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación cualitativa de tipo documental, bajo el paradigma interpretativo con el método hermenéutico, entendido por Mendoza (2003) como un medio para "comprender críticamente el proceso de racionalidad vital; por lo que trata de proponer nuevos fundamentos teóricos para analizar las relaciones humanas" (p. 1). Por su parte, Cárcamo (2005) considera que "la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento" (p. 207).

De esta manera, se tomó la información recolectada de los autores: Tobón (2006 y 2013), Sacristán (2002), Malagón (2007), Gimeno (2002), Goñi (2014), Kobinger (1996) y la Ley General de Educación (1994) para realizar el proceso de análisis e interpretación que permitieron dar significado y comprensión de la situación estudiada, para luego hacer los aportes de los fundamentos teóricos de un currículum basado en competencias para la formación Media Técnica.

RESULTADOS

La concepción del currículo por competencias obedece a la necesidad de reorientar las prácticas educativas que se dan en los tiempos de la sociedad actual, los cuales se enmarcan en procesos complejos e innovadores. Con esto, todos los egresados de las instituciones educativas deberán responder a una variedad de roles que la sociedad demanda, por lo que se da la posibilidad de construir los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para su desempeño en el ámbito social. De allí que el currículum por competencias sea de gran trascendencia porque no se limita solamente a la adquisición de conocimientos.

Al considerar los objetivos de la educación media técnica de nuestro país, es importante precisar elementos teóricos que orienten la formación por competencias de los estudiantes en dicho nivel educativo. En este sentido, Goñi (2014), plantea que dentro de elementos que se deben considerar en un currículum por competencias se encuentran los siguientes:

a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan e integran tales recursos.
b) Esta movilización solo resulta pertinente a la realidad, por lo que debe ser de manera ética y responsable, donde cada persona sepa responder a las consecuencias de sus actos.
c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar la selección de conocimientos para una rápida solución a una situación.
d) Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también de una situación de trabajo a otra.

Por su parte, Vargas (2008) determina que la educación basada en competencias debe:

a) Dar sentido a los aprendizajes: al basarse en la resolución de problemas o construcción de proyectos, acerca al estudiante a la realidad en la que debe actuar.

b) Hacer a los estudiantes más eficaces: este enfoque garantiza una mejor permanencia de los logros, distinguir lo que es esencial y establecer nexos entre nociones.

c) Fundamentar aprendizajes ulteriores: es una respuesta básica, ya que los estudiantes deben poseer estrategias para gestionar nuevos aprendizajes y suplir la obsolescencia de los saberes adquiridos en su entrenamiento.

Otro elemento importante a considerar por esta autora es el docente, quien debe estar calificado por medio del conocimiento acerca de la implementación del sistema basado en competencias y tener una actualización constante. Debe también contar con competencias interdisciplinarias y estar abierto al trabajo conjunto con expertos, que brinden su apoyo para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco de acción también se encuentran los planteamientos de Tobón (2006). Para este autor es fundamental que la educación basada en competencias logre la integración de saberes; saber ser con el saber conocer y el saber hacer. Esta integración es esencial dentro del proceso curricular por competencias. Cada de uno de esos saberes deben articular tres componentes: cognitivos, instrumentos y estrategias:

a) Saber ser, expone el autor referido, que en el componente de procesos cognitivos hay que contemplar; sensibilización, personalización y cooperación. En el instrumento afectivo: valores, actitudes y normas. Y el componente estrategias; emocionales, sociales y motivacionales.

b) Saber conocer, en el componente de proceso; atención, adquisición, recuperación, transferencias y evaluación. En el componente instrumentos cognitivos; nociones, proposiciones, conceptos y categorías. Y en el componente estrategias; cognitivas y metacognitivas.

c) Saber hacer los componentes sería: ejecución de procedimientos específicos para resolver problemas.

Como puede verse en los planteamientos de los autores el currículo escolar basado en competencias debe cubrir diversos aspectos tanto en los alumnos como en los docentes, puesto que propician, dentro de la educación, los conocimientos necesarios para la inserción apropiada y la producción dentro de la sociedad. Por medio del sistema de competencias se le debe proporcionar al alumno las herramientas que lo ayuden en la toma de decisiones, la comprensión del mundo y al desarrollo de un pensamiento crítico, así como una mayor creatividad y flexibilidad.

La formación por competencia como queda reflejado forma individuos capaces de desempeñarse dentro del entorno en el que habitan, no solo los prepara académicamente, sino que los educa para la vida. Es por ello que se propende en este artículo por un currículum por competencias en la educación media técnica. Ya que tal como es explicado en el Proyecto Tuning (2007), el currículum basado en competencias se caracteriza por enfocarse en las necesidades de la sociedad y el mundo laboral, y la formación se da de manera transversal, lo cual se ajusta a los objetivos de la educación media técnica. Además, el Proyecto citado, fundamenta que el modelo curricular por competencias es flexible y de fácil accesibilidad; toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y su aplicación en la realidad; propicia la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes, y otorga una transparencia en las capacidades de los mismos por enfocarse en lo que ellos realmente conocen y son capaces de hacer, sin resumir su rendimiento por un número o cantidad de cursos aprobados.

De esta manera, se puede afirmar que el currículum basado en competencias se considera una vía aceptable para disminuir la desvinculación que existe entre la praxis de la educación media técnica y las exigencias actuales de la realidad colombiana. De igual forma, contribuiría en el logro de los objetivos que los fundamentos legales establecen para la educación media técnica.

CONCLUSIONES

Un currículo basado en competencias puede guiar la educación hacia la atención de las necesidades sociales y de las exigencias del entorno en que los actores educativos se desenvuelven. La educación media técnica en el sistema educativo colombiano busca preparar a los estudiantes a la vida laboral o a la universidad, pero sus planes no se encuentran diseñados para tal fin, por esto se hace necesario aunar esfuerzos que viabilicen dicha transformación curricular, tomando en consideración aspectos esenciales como la integración de los saberes: ser, hacer y conocer.

Teóricamente se ha evidenciado que un currículum basado en competencias, dirigido a la educación media técnica, tiene pertinencia y se constituye en un modo factible para facilitar la accesibilidad de los estudiantes a la vida laboral o de estudios superiores. Esto se puede traducir en beneficios sociales, económicos y hasta personales, porque los egresados podrían desempeñarse eficazmente dentro de un área específica.

Actualmente, los avances científicos y tecnológicos abarcan gran parte de la vida en sociedad, por lo que la educación media técnica no debe quedarse atrás y, para cumplir con su finalidad debe en la praxis propiciar la resolución de problemas de la vida diaria, la reflexión, el pensamiento crítico y la habilidad de llevar elementos teóricos a la práctica. De lo contrario, la prosecución por los diferentes niveles educativos pudiera considerarse un mero requisito, porque, al egresar, los estudiantes se verán en la necesidad de aprender por su cuenta lo que necesiten para desenvolverse en el mundo laboral.

Un currículum basado en competencias puede ser capaz de dar, dentro de la educación media técnica, las herramientas necesarias para que los estudiantes se formen como personas proactivas, con la destreza de utilizar los recursos que están a su disposición para sacar el mejor provecho posible. Sin embargo, para que esto suceda los docentes que se desempeñan en dicho nivel educativo deben generar

acciones que trasciendan a las instancias que tienen la capacidad de iniciar dicho proceso.

REFERENCIAS

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* [Revista en línea], 23. Disponible: https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html [Consulta: 2021, enero 25]

Constitución Política de Colombia (1991, Julio 4). [Transcripción en línea]. Disponible: https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia /colombia91.pdf [Consulta: 2021, enero 21]

Díaz, C. y Celis, J. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Educación y Educadores*, *13*(2), 199-216. [Revista en línea] Disponible: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ Colombia /alianza-cinde-umz/20140402015104/art.ClaudiaMilenaDiaz.pdf [Consulta: 2021, febrero 12]

Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Goñi Zabala, J. M. (2014). *Hacia un currículum guiado por las competencias*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Kobinger, N. (1996). *El sistema de formación profesional y técnica por Competencias.* México: Barrón.

Ley General de Educación Colombia. (No. 115). (1994, Febrero 08). [Transcripción en Línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2021, febrero 12]

Malagón, L. (2007). Currículo y pertinencia en la educación superior. La plata: Magisterio.

Mendoza, V. (2003). Hermenéutica Crítica. *Razón y Palabra* [Revista en línea], 34. Disponible: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html [Consulta: 2021, marzo 28]

Proyecto Tuning. (2007). *La educación por competencias*. [Documento en línea Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/ (Consulta: 2021, febrero 20).

Stenhouse, L. (1984*). Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo*. *Diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

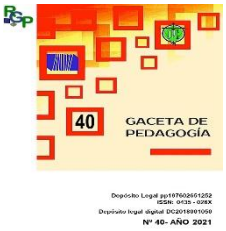
Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.

Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. [Libro en línea]. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería: ANFEI. Disponible: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf [Consulta: 2021, Enero 13]

Estrategias pedagógicas que dinamizan la convivencia escolar. Una interpretación bibliográfica

Pedagogical strata that energize school coexistence.
A bibliographical interpretation

Des strates pédagogiques qui dynamisent la coexistence scolaire.
Une interprétation bibliographique



Anilena Barrios Zúñiga
anilebazu@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1403-8598

Institución Educativa San Lucas.
Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El propósito de este artículo es dar a conocer una interpretación documental sobre las estrategias pedagógicas empleadas para dinamizar la convivencia escolar en niños de básica primaria. Los datos emanados que apoyaron la investigación se lograron por un abordaje de enfoque cualitativo y diseño documental bibliográfico; como metodología se aplicó la técnica de análisis e interpretación de la información a través del razonamiento dialéctico que da cuenta de la significación sociológica a los hallazgos encontrados en el análisis que confirma o aporta nuevos valores de agregado cognoscitivo a la teoría sobre las estrategias de convivencia escolar que ayudan a erradicar las conductas disruptivas que se evidencian al desconocer la figura de autoridad, cumplir normas y acuerdos colectivos, además del desinterés en desarrollar actividades escolares en estudiantes de básica primaria.

***Palabras clave**: convivencia escolar, conductas disruptivas, estrategias pedagógicas.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a documentary interpretation of the

pedagogical strategies used to stimulate school coexistence in elementary school children. The emanated data that supported the research were achieved through a qualitative approach and bibliographic documentary design; As a methodology, the technique of analysis and interpretation of the information was applied through dialectical reasoning that accounts for the sociological significance of the findings found in the analysis that confirms or contributes new cognitive aggregate values to the theory about school coexistence strategies. that help eradicate disruptive behaviors that are evidenced by ignoring the authority figure, complying with rules and collective agreements and disinterest in developing school activities in elementary school students.

***Key Words**: school coexistence, disruptive behaviors, pedagogical strategies.*

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de présenter une interprétation documentaire des stratégies pédagogiques utilisées pour stimuler la coexistence scolaire chez les enfants du primaire. Les données émanant qui ont soutenu la recherche ont été obtenues grâce à une approche qualitative et à une conception documentaire bibliographique. En tant que méthodologie, la technique d'analyse et d'interprétation de l'information a été appliquée par le biais d'un raisonnement dialectique qui rend compte de la signification sociologique des résultats trouvés dans l'analyse qui confirme ou apporte de nouvelles valeurs cognitives globales à la théorie sur les stratégies de coexistence scolaire. Aider à éradiquer les comportements perturbateurs qui se manifestent par l'ignorance de la figure d'autorité, le respect des règles et des conventions collectives et le désintérêt pour le développement des activités scolaires chez les élèves du primaire.

***Mots Clés** : coexistence scolaire, comportements perturbateurs, stratégies pédagogiques*

INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone analizar constructos teóricos que favorecen la convivencia escolar y minimizan las conductas disruptivas. Para dar alcance al objetivo principal es fundamental realizar una interpretación bibliográfica sobre las estrategias pedagógicas para dinamizar la convivencia escolar en niños de básica primaria. Ello en consideración de que los problemas de comportamiento inciden negativamente en la convivencia escolar y consecuentemente en el rendimiento académico.

La temática de conducta en Colombia tiene gran relevancia, en cuanto a que se asocian con la convivencia escolar y ese gran deseo universal de lograr la Paz. Su importancia radica en ser ese proceso en que los estudiantes socializan con sus pares académicos y docentes, generando un clima escolar óptimo para la enseñanza y aprendizaje. Bayona y Figueroa (2005), define la convivencia como «el resultado de una atmósfera construida por la interacción social» (p. 3)

Esa atmosfera en las aulas, por lo general se ve afectada por las conductas disruptivas, que se hacen presentes en los diferentes espacios escolares, por lo que los estudiantes adoptan comportamientos no adecuados, durante el desarrollo de clases hablan indiscriminadamente y presentan desacato a las normas del aula, al manual de convivencia y a la autoridad que representa el maestro. Todo ello representativo de una evidente falta de convivencia en el entorno escolar.

Relativamente los comportamientos disruptivos de los estudiantes se asocian en cierta forma a los patrones de formación de las familias, en cuanto al aspecto socio- económico y familiar de los educandos, no aporta lo suficiente para que las relaciones escolares transciendan y mejoren pues vienen de contextos donde las peleas, agresiones físicas y verbales se vuelven el pan de cada día y lo más triste es que dentro de los mismos hogares que en su mayoría son disfuncionales, según Hunt (2007) «una familia disfuncional es donde el comportamiento inadecuado o inmaduro de uno de los padres inhibe el crecimiento de la individualidad y la capacidad de relacionarse sanamente los miembros de la familia» (p.1), reconstruidos y monoparentales que son las familias encabezadas por un solo progenitor que en su mayoría son mujeres quienes la encabezan, (Aja, 2014). Siendo esos tipos de familia en los que se presenta violencia intrafamiliar que en cierto modo hace estragos en la forma en que se comportan los estudiantes con sus compañeros, profesores y otros miembros de la comunidad educativa.

Lo expuesto pone de manifiesto la responsabilidad que adquiere el maestro como agente mediador para el desarrollo de un accionar educativo que transcienda el rol académico y tenga una participación activa que impacte en el fomento de

actitudes reflexivas que conlleven a una convivencia armónica y pacifica propicia para el aprendizaje.

Los estudios de convivencia analizados como base de sustentación, fueron los acercamientos teóricos desarrollados por Jordán, Dorado y Rodríguez (2016), en su estudio Mejoramiento de la Convivencia Escolar utilizando Estrategias Lúdicas, con la finalidad de desarrollar una estrategia como herramienta didáctica para el manejo de la agresividad en estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Oscar Pino Espinal de Caloto, con el siguiente estudio se llegó a la conclusión que las estrategias lúdicas incentivan y motivan al estudiante en la conquista del conocimiento y por otro lado despiertan en las nuevas generaciones compromiso, respeto, reconocimiento, aprecio por los demás y por sus entornos familiares y sociales.

Otro referente es el trabajo de grado de Adame, García y Gómez (2017) titulado Ambiente Escolar; Convivencia y Paz, que tuvo por objetivo Mejorar el ambiente escolar para desarrollar las competencias de convivencia y paz a través del diseño de una ruta pedagógico-didáctica que concluye lo indispensable para promover el mejoramiento de los ambientes escolares mediante las competencias ciudadanas de convivencia y paz visto desde diferentes perspectivas. En síntesis la relevancia existentes entre los hallazgos y la teoría recabada es que por medio de estrategias implementadas por el maestro se busca que el estudiante dinamice la convivencia escolar, interiorice y discrimine patrones de autoridad y respeto, aprenda a utilizar la comunicación asertiva e interactúe con sus pares de manera pacífica.

METODOLOGÍA

En la investigación la metodología se centra en el análisis de documentos y bibliografía que dan cuenta de los referentes teóricos que sirven de base en la concepción de Estrategias Pedagógicas para fortalecer y dinamizar la convivencia escolar, según Torres (1992), la investigación documental «es aquella que se

celebra a través de la consulta de documentos ya sean libros, revistas, artículos, publicaciones periódicas anualmente, registros» es así que todo lo enunciado se utilizó para recolectar la información.

Por otro lado, Pinto (1992) añade que el análisis documental es «el complejo de operaciones que afectan el contenido y la forma de los documentos originales, para transformarlos en otros documentos representativos de aquellos, que facilitan al usuario su identificación precisa, su recuperación y su difusión» (p.89). Es decir que el verdadero investigador aplica un proceso hermenéutico lo cual llevo a contrastar, relacionar, diferenciar las informaciones de los documentos obtenidos como metodología de procesos y aportar nuevos conocimientos.

RESULTADOS

Concepciones sobre la Convivencia Escolar

Para el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2003), se entiende como «la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica» (p.25).

La convivencia ha de entenderse no sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar (Ortega, 2007). Así mismo García y Cubo, (2009), argumenta que «la convivencia es la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado». (p.52). En concordancia a los planteamientos expuestos se comparte las concepciones de los autores referidos, la convivencia es la forma en que se relacionan las personas que hacen parte de una comunidad educativa que se fundamenta en la práctica de buenos modales, valores como respeto, igualdad, tolerancia, aceptación e implementación del dialogo para solucionar situaciones conflictivas de forma pacífica.

No obstante, el MEN poco invierte en las escuelas públicas para el desarrollo de proyectos educativos en las áreas de ética y valores, educación religiosa y moral y cátedra de paz encaminados a fortalecer la convivencia escolar.

Las Conductas Disruptivas

Castro (2007), define una conducta disruptiva «es aquella en la que existe una violación del derecho de los demás, de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad» (p. 397). Para Gómez y Serrat (2005), las conductas disruptivas «son las que se caracterizan y pone de manifiesto el estudiante cuando transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida en la escuela o centro educativo». (p.11).

Por lo anterior se denomina conductas disruptivas aquellos comportamientos no apropiados y que van en contra del cumplimiento de pautas, normas o acuerdos establecidos que entorpecen, alteran y deterioran el clima escolar. En el momento en que se presente dichas conductas, es necesario que el maestro intervenga de manera inmediata y estratégica para abordar la situación que interrumpió la clase; sin embargo, muchas veces no están preparados para el manejo adecuado por el desconocimiento de estrategias pedagógicas que dinamizan la convivencia en el aula.

La disciplina en el aula

Según Goñi (1996), «La disciplina es el conjunto de estrategias que se diseñan para poder integrar en un modelo de comportamiento, tanto la socialización como el aprendizaje como lo que surge a lo largo del mismo» (p.232). Por su parte, De la Corte (2000), define el concepto diciendo: «En parte, la disciplina escolar tiene que ver con ese tipo de reglas que, desde luego, varían de una a otra cultura, pero que constituyen un repertorio de comportamientos que posibilitan el trato social y la convivencia» (p. 39).

Ambos argumentos se consideran relevantes puesto que la disciplina es un elemento necesario para lograr la socialización e interacción de los educandos dentro del marco normal para el desarrollo de la clase y alcanzar los objetivos

propuestos desde un inicio. El docente está llamado a mantener la disciplina en el aula, porque es una forma de proporcionar al estudiante un ambiente físico estimulante y emocionalmente seguro que garantice su convivencia escolar.

Conceptualización de Estrategias Pedagógicas

Para Orozco (2016), las estrategias pedagógicas en la educación «son un sistema de actividades acciones y operaciones que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes y componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje» (p.95). Estas estrategias pedagógicas son técnicas, procedimientos, acciones que motivan, potencializan, activan y favorecen la adquisición de los conocimientos.

Gamboa, García y Beltrán (2013) definen estrategias pedagógicas como «Acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes» (p.103). Asimismo, Briceño, (2018) define las estrategias pedagógicas como «aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes» (p.108).

En el caso de Bravo (2008), este señala que las estrategias pedagógicas «componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación» (p.52).

Las estrategias pedagógicas son la forma lúdica o modo que adapta el docente para motivar, despertar el interés y aumentar la participación de los estudiantes, a su vez facilitan el aprendizaje y se encaminan a mejorar las situaciones problémicas de naturaleza académica o comportamental.

La autora se identificó con lo que esboza Bravo (2008), puesto que en su concepción puntualiza que las estrategias dinamizan la interacción en el aula, lo

cual puede fomentar valores, como cooperación, competencia, empatía, autonomía, autorregulación y habilidades sociales que le permiten interrelacionarse positivamente con los demás y a erradicar de forma gradual conductas disruptivas.

A propósito de todo lo expuesto en resultados y con el apoyo de las fuentes citadas, con la intencionalidad de aportar solución a la situación problemática planteada, la investigadora del presente artículo expone algunos tipos de estrategias pedagógicas, las cuáles son:

1. Estrategias para el autoconocimiento quien soy, para reconocer gustos, disgustos, cualidades, defectos, valores y antivalores.
2. Estrategias para sensibilizar la empatía mediante el juego de roles, proyección de cortometrajes, musicoterapia infantil.
3. Estrategias para canalizar las emociones alegría, tristeza, miedo, rabia.
4. Estrategia para el fomento de valores con dramatizados, identifica el personaje, lecturas reflexivas, cuentos ilustrados, rondas y canciones.
5. Estrategias para regular la ansiedad, mediante el deporte, las artes, los juegos tradicionales, modelado, intercambio de personalidad en el que interactúen de manera armónica con sus pares académicos.
6. Estrategias para trabajar los autos: autoestima, autocuidado, autocontrol y autodisciplina,
7. Desarrollo de proyecto sobre cátedra de paz atendiendo los ejes de afrocolombianidad, género, habilidades para la vida, paz y resiliencia.
8. Desarrollo de proyecto de vida en el que se aborden los 7 hábitos de las personas altamente efectivas y el liderazgo positivo.
9. Estrategias para incorporar a las familias con escuelas para padres, el cuaderno viajero, los retos en familia, la mascota del grupo, Portafolio de vida.

CONCLUSIONES

De la revisión y análisis de documentos, como son artículos científicos, tesis

sobre estrategias pedagógicas que reposan en fuentes impresas y electrónicas, se logró contrastar y relacionar que la implementación de estrategias pedagógicas contribuye en aminorar las situaciones de agresión escolar entre los estudiantes y mejorar así la convivencia desde el aula de clase.

Perfectamente plausible la afirmación respecto a que ninguna estrategia favorecerá la educación para la paz y la convivencia en la escuela, si no existe una organización escolar que articule, favorezca, proporcione el tiempo, el espacio y que vincule a toda la comunidad escolar para que se generen cambios significativos.

De acuerdo con los autores referidos en este artículo, todo el personal educativo como maestros, directivos, administrativos, padres de familia, auxiliares de mantenimiento, vigilantes deben ser partícipes del proceso de cambio de actitud de los educandos y una forma de hacerlo es con el ejemplo que puedan aportar todos y que conduzcan al cambio propiamente de los estudiantes y hacia quienes se dirigen las estrategias pedagógicas.

Las estrategias pedagógicas juegan un papel importante en el proceso de convivencia porque coadyuva al mejoramiento del desempeño individual y grupal de estudiantes, captan el interés, facilitan la interacción, socialización, trabajo colaborativo y cooperativo, solución de problemas y potencializan las habilidades y destrezas para un aprendizaje significativo.

La implementación de estrategias pedagógicas de carácter individual y grupal dinamiza y establece vínculos entre el núcleo familiar y la escuela que favorece la interiorización y consolidación de un aprendizaje emocional y académico con el propósito de aportar a la paz universal, mediante el desarrollo de competencias sociales. Aunado a esto el trabajar asociadamente en pro de la formación de capacidades humanas para la convivencia pacífica es compromiso del estado, la escuela y la familia.

La opinión de la investigadora con respecto a la interpretación bibliográfica sobre la convivencia escolar es importante y fundamental como criterio sustancial

que favorece, optimiza y garantiza el aprendizaje de todos los involucrados y participantes activos del proceso académico mediante un clima armónico. Los docentes requieren empoderarse de estrategias pedagógicas para lograr los procesos académicos escolares y sociales involucrando las familias.

Finalmente, se puede afirmar que no está todo acabado en cuanto a la convivencia dado que la pluralidad y diversidad humana es cambiante teniendo en cuenta las situaciones y acontecimientos que surgen. Un vivo ejemplo de lo anteriormente descrito es la realidad que se afronta a causa de la pandemia mundial COVID-19 que ha llevado a reinventar la educación al pasar de convivencia presencial a convivencia virtual, la cual requiere de normas diferentes a las tradicionales que optimicen los encuentros sincrónicos y asincrónicos para el desarrollo de las clases y procesos de interacción social, adaptándose a la problemática que enfrenta la humanidad.

REFERENCIAS

Adame.,D., García., N y Gómez., N. (2017). *Ambiente escolar, convivencia y Paz*. Tesis, Universidad Pontifica Bolivariana de Medellín- Colombia.

Aja, M (2014) *Familias monoparentales*. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar (EVNTF).

Bayona, J. y Figueroa, R. (2005). *Lineamientos de Política Pública para la Convivencia Pacífica y Democrática en el Departamento del Valle del Cauca*. Cali: Gobernación del Valle del Cauca. (p.3).

Bravo., A. (2008). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de educação e humanidades, 1,173- 212.*

Briceño., M. (2018). El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas [Artículo en línea]. *Educación y Educadores,* vol. 11, núm. 2,(pp.107- 118). Universidad de la Sabana Cundinamarca: Colombia Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/834/ 83411208.pdf Consultado: 2021, marzo 5.

Castro., A (2007). *Prevención e intervención ante Problemas de Conducta.* Ed.Wolters Kluwer.p.397. 2ª edición.

De la Corte., L (2000). Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación. [Artículo en línea]. Tarbiyá*. Revista de Investigación e Innovación Educativa, (25): 21-47.* Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/834/83411208.pdf Consultado: 2021, marzo 5

Gamboa., M., García., Y. y Beltrán., M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigación UNAD. Vol. 12(1), pp.101-128*. Disponible en: https://doi.org/10.22490/25391887.1162 [Consultado: 2021, febrero 26]

García., M y Cubo., S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. [Artículo en línea]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), Vol. 12, N° 1, pp. 51-62. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2956692.pdf Consultado: 2021, marzo 5

Gómez., M y Serrats., M (2005) *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea Ediciones. (p.11)

Goñi., A. (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Editorial Fundamentos 2ª edición Madrid, España.

Hunt., J. (2007). *La Familia Disfuncional, Haciendo las paces con el pasado*. Hope for the heart, 07.02 1-14

Jordán., A. Dorado., M y Rodríguez., U (2016). *Mejoramiento de la Convivencia Escolar utilizando Estrategias Lúdicas*. Copyright © Caracas: Venezuela. Tesis de grado. Universidad Los Libertadores.

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2003). *Cartilla 6: Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Bogotá: MEN.

Ortega., R. (2007). *La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela*. Revista de Educación de Castilla. Idea La Mancha, 4 (2007) 50-54.

Orozco., J. (2016). *Estrategias Didácticas y aprendizaje.* [Artículo en línea]. *Revista Científica e FAREM- Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*. Disponible en: https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615 [Consultado: 2021, marzo 2.]

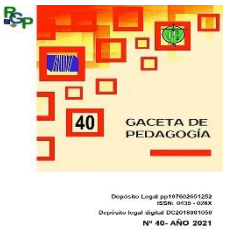
Pinto, M. (1992). *El resumen documental: principios y métodos.* Editorial Fundación German Sánchez Ruiperez/ Pirámide. Madrid. (p.584).

Torres, M. (1992). *La investigación científica: cómo abordarla*. Universidad Autónoma de Chihuahua. UACH. Editorial Ariel. México.

Retos y desafíos para el docente desde la mirada del sistema institucional de evaluación de los estudiantes

Challenges and challenges for teachers from the perspective of the Institutional Student Assessment System

Défis et défis pour les enseignants du point de vue du système institutionnel d'évaluation des élèves



Luis Eduardo Hernández Coronado
leduher21@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3532-2483

Institución Educativa Junín
Tierralta, Córdoba
Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El propósito del artículo es analizar los retos y desafíos que demanda para el docente el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) en el contexto del municipio de Tierralta, Departamento de Córdoba, Colombia. Se asume el enfoque cualitativo y el diseño es documental. Los hallazgos dejan en evidencia el predominio e influencia que tienen los educadores por paradigmas tradicionales que impiden y retrasan la transformación que se desea con el SIEE; persiste la función de evaluación limitada a los resultados para la asignación de una calificación, en desconocimiento de que el sentido y los propósitos de la evaluación deben enfocarse en la obtención de información para propiciar y promover aprendizajes significativos orientados al desarrollo de la crítica reflexiva y la autonomía de los estudiantes y del resto de los actores escolares. Por lo que se puede concluir, de acuerdo con los resultados, que la evaluación está lejos de ser asumida como un proceso continuo, flexible, participativo e integrador.

Palabras clave: *evaluación, Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, docente.*

ABSTRACT

The purpose of the article is to analyze the challenges that the Institutional Student Assessment System (SIEE) demands for teachers. The qualitative approach is assumed and the design is documentary. The findings show the predominance and influence that educators have by traditional paradigms that prevent and delay the transformation that is desired with the SIEE; The evaluation function limited to the results for the assignment of a qualification persists, in ignorance that the meaning and purposes of the evaluation should focus on obtaining information to propitiate and promote significant learning oriented to the development of reflective criticism and autonomy of the students and the rest of the school actors. Therefore, it can be concluded, according to the results, that the evaluation is far from being assumed as a continuous, flexible, participatory and inclusive process.

Key words*: evaluation, Institutional Student Evaluation System, teacher.*

RESUMÉ

Le but de cet article est d'analyser les défis que le système institutionnel d'évaluation des élèves (SIEE) demande aux enseignants. L'approche qualitative est assumée et la conception est documentaire. Les résultats montrent la prédominance et l'influence qu'ont les éducateurs par les paradigmes traditionnels qui empêchent et retardent la transformation souhaitée avec le SIEE; La fonction d'évaluation limitée aux résultats pour l'attribution d'une qualification persiste, dans l'ignorance que le sens et les objectifs de l'évaluation doivent se concentrer sur l'obtention d'informations pour favoriser et promouvoir un apprentissage significatif orienté vers le développement de la critique réflexive et l'autonomie des étudiants et des reste des acteurs de l'école. Par conséquent, on peut conclure, d'après les résultats, que l'évaluation est loin d'être considérée comme un processus continu, flexible, participatif et inclusif.

Mots clés: *évaluation, système d'évaluation des étudiants institutionnels, docent*

INTRODUCCIÓN

Un componente fundamental en la educación es la evaluación de los procesos de enseña y aprendizaje; actividad bastante compleja por la cantidad de factores que intervienen, pero necesaria. En este sentido, las investigaciones y discusión

teórica han sido bastante extensas y desde hace mucho tiempo, con lo cual se ha generado diversos enfoques y teorías centradas en superar la concepción punitiva al momento de hacer la valoración en el estudiante, con énfasis en aspectos puramente técnicos, que por mucho tiempo predominó. En esto hay que avanzar hacia la instauración de una nueva concepción de evaluación mucho más integral y se quiere, más horizontal.

Desde el punto de vista de Díaz Barriga y Hernández (1997), la evaluación escolar debe estar sometida a una revisión continua, porque la educación es dinámica. Por lo tanto, debe hacerse con lineamientos bien definidos para que pueda tener un marco referencial que permita dar sentido y posibilite asumir posturas a favor del aprendizaje de los alumnos, pero que, al mismo tiempo, responda coherentemente a las problemáticas educativas, técnicas, normativas, institucionales y sociales que la envuelven.

En este orden de ideas, se encuentran las gestiones desarrolladas por el sistema educativo colombiano, quien desplegó un conjunto de acciones en los últimos años, con la intención de producir cambios en la evaluación estudiantil realizadas en las instituciones escolares. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional promulgó el Decreto 1290 (2009), con la intencionalidad de intervenir los procesos de evaluación para mejorar su calidad. Dicho Decreto reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los diferentes niveles de educación básica y media; establece criterios, estrategias, procesos y acciones a realizar; se establece la periodicidad y estructura de los informes de los estudiantes y los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

El Decreto 1290, establece que el SIEE forma parte del Proyecto Educativo Institucional, que este debe contener entre otros elementos criterios de evaluación:

1. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes;

2. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar;

3. Estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes;

4. Acciones para garantizar que los directivos y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación;

5. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia;

6. Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación

7. Promoción y los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

En consideración de tales aspectos, el propósito definido en este artículo es analizar los diferentes retos y desafíos que demanda para el docente el SIEE. El planteamiento obedece a la importancia de comprender e internalizar los referentes teóricos que pueden servir de sustento a los docentes para consolidar y desarrollar prácticas evaluativas como parte integral de la enseñanza y para darle sentido y significado al proceso de aprendizaje de los alumnos.

Se hace referencia a que la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y es de tipo documental. Igualmente se reflexiona sobre la conceptualización de evaluación, importancia y propósito; así como analizar los fundamentos de evaluación establecidos en el decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes de los distintos niveles ciclos y grados de la educación en nuestro país, además se identificaran las fundamentaciones y orientaciones para su implementación.

REFERENTES TEÓRICOS

La evaluación

La evaluación es una actividad totalmente inherente a todo sistema educativo,

en todos sus niveles, modalidades y especialidades está presente. No obstante, la práctica evaluativa es totalmente compleja por todos los factores que intervienen y las consecuencias que se derivan de ella para alumnos, docentes, familia y sociedad en general. En este sentido, para Sacristán y Pérez (2008) la evaluación de los estudiantes debe entenderse como un proceso por medio del cual los educadores buscan y usan información de diversas fuentes para emitir un juicio de valor.

Desde esta perspectiva, destacan los autores que la evaluación debe servir para reflexionar y tomar conciencia de los diversos procesos y resultados educativos, con la finalidad de valorarlos, para tomar decisiones no solo de índole técnica, por ejemplo, cómo obtener la información; debe trascender y servir para plantear opciones de tipo moral, como por ejemplo qué se debe evaluar y por qué hacerlo.

Díaz y Hernández (1997) conciben la evaluación como “una actividad donde se debe tomar en cuenta, además del aprendizaje del alumno, el proceso de enseñanza que lleva a cabo el docente y la vinculación entre ellos” (p. 309). Por lo tanto, la evaluación se dirigirá a reflexionar, interpretar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, según Rodríguez (2011), “la evaluación es el conjunto de procedimientos que facilita información importante para definir qué acciones tomar respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 259). También está provista de técnicas e instrumentos de investigación para recabar información y emitir juicios. La interdependencia de estos cuatro elementos: decisiones, juicios valorativos, información e investigación definen esencialmente la evaluación.

Al ver las definiciones de los diferentes autores citados sobre la evaluación todos contribuyen a hacer evidente las coincidencias en que dicho proceso no está limitado únicamente con el estudiante, los resultados no dan cuenta solamente de los aprendizajes que obtiene el educando, todo lo contrario, aporta información del desempeño de todos los actores (docente, familia, personal directivo) y de otros

factores como el abordaje de contenidos, recursos didácticos, estrategias utilizadas, en fin, de todo lo que forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consonancia con lo que se viene presentando en el contexto colombiano el Ministerio de Educación Nacional (2009), explica que:

> La evaluación que se realiza de los educandos en el aula debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes (p. 17).

De esta manera, la evaluación tiene como propósito fundamental brindar información para que los docentes revisen sus procesos de enseñanza y los educandos enfaticen y consoliden sus procesos de aprendizaje, ya que es de naturaleza formativa tanto para docentes como para estudiantes.

Más recientemente, el Ministerio de Educación Nacional (2018) sostiene que la evaluación forma parte del proceso formativo de los estudiantes y de la labor docente; por consiguiente, debe estar presente y mantenerse alineada con toda propuesta educativa que establezca cada plantel educativo. En otras palabras, debe ser coherente con la misión, los propósitos, el modelo o el enfoque pedagógico que se formule en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), por lo que la evaluación debe ser una construcción conjunta y acordada de un sistema institucional de evaluación y promoción que dé respuesta a las necesidades y condiciones de la comunidad.

Los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes están contemplados en el artículo 3 del Decreto 1290, a saber:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.

3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (p. 1).

Con atención en dichos propósitos y objetivos la evaluación contrasta con la concepción tradicional, donde es vista simplemente como aplicación de procedimientos o pruebas totalmente aisladas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya finalidad se limita a evaluar para colocar una nota o marcar a los estudiantes de manera punitiva, alejada de todo proceso formativo tanto para el estudiante como para los docentes.

Contrario a los lineamientos evaluativos en el SIEE, donde debe ser asumida con una visión de la enseñanza del aprendizaje de la cual es parte esencial, implica compartir las metas de aprendizaje con los alumnos; contempla la autoevaluación de los educandos; asimismo, la retroalimentación adecuada para que los alumnos reconozcan los pasos que tienen que seguir y cómo tomarlos. Se fundamenta por la confianza en que cada estudiante puede mejorar e incluye tanto al maestro como al alumno en la revisión y reflexión sobre los resultados que se obtienen de la evaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Lo visto hasta ahora permite afirmar que la evaluación debe ser un proceso reflexivo continuo sobre todos los factores y actores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje. Solo a través de ella se puede alcanzar la comprensión y, consecuentemente, mejoras en el proceso educativo.

La normatividad que rige los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 77 les concede a las instituciones autonomía escolar para:

> Organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (p. 17).

En este sentido, los planteles educativos definen su propio Proyecto Educativo Institucional o Proyecto Educativo Comunitario, a partir de las necesidades y características del contexto en el que se desarrolla el proceso académico. En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 1290 de 2009, donde faculta a las instituciones educativas de los niveles de educación básica y media para definir su propio SIEE, el cual debe ser coherente con toda la propuesta educativa que determine la institución.

Desde la perspectiva del ente rector educativo citado, el decreto 1290 que reglamenta la evaluación en el nivel de educación básica y media, brinda una excelente oportunidad para que:

1. Los estudiantes se beneficien de un proceso de evaluación coherente con la formación recibida.
2. Los padres de familia se vinculen activamente en la construcción de criterios de evaluación y promoción de sus representados.
3. Los planteles educativos y sus actores demuestren con responsabilidad la madurez adquirida a partir de la autonomía escolar otorgada por la Ley General de Educación.
4. Que las entidades territoriales cuenten con apropiadas herramientas que les permitan el direccionamiento oportuno para la prestación del servicio educativo.

El decreto 1290 se focaliza en la evaluación que se desarrolla en el aula por ser en ella en la que los alumnos manifiestan sus diferentes ritmos de aprendizajes, intereses y necesidades, los cuales deben ser tomados en cuenta, canalizados y orientados, por los maestros y la institución, para conducirlos a su objetivo principal:

lograr que todos aprendan; que todos sean competentes en el mundo actual y en la sociedad en que se desempeñan (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En el artículo 4 del Decreto antes mencionado se establece que el SIEE, que hace parte del Proyecto Educativo Institucional, debe:

a. Contener: criterios de evaluación y promoción.
b. Escalas valorativas y de equivalencia.
c. Estrategias valorativas del desempeño de los alumnos.
d. Acciones orientadas a hacer seguimiento para mejorar el desempeño académico de los educandos de manera permanente.
e. Procesos de autoevaluación.
f. Estrategias para apoyar la resolución de situaciones pedagógicas difíciles.
g. Acciones para velar que tanto directivos como docentes cumplan con los procesos evaluativos contemplados en el sistema institucional de evaluación.
h. Entrega periódica de informe a los padres.
i. Instancias, procedimientos y mecanismos para atender y dar soluciones a reclamos vinculados con la evaluación y promoción de los educandos.
j. Generar mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

La misma norma precitada en su artículo 11, establece otros aspectos evaluativos relevantes que tienen que ver con las responsabilidades que tienen los centros escolares entre las cuales se encuentran:

1. Definir y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes después de su aprobación.
2. Contemplar en el Proyecto Educativo Institucional los criterios, procesos y procedimientos de evaluación, así como también las estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes.
3. Realizar reuniones entre docentes y directivos para reflexionar.

4. Diseñar e implementar estrategias de evaluación y para apoyar a los educandos en la superación de sus debilidades y dar orientaciones a padres de familia y docentes.
5. Promover el diálogo con los padres de familia y el estudiante para trabajar conjuntamente en las debilidades y acordar compromisos entre todas las partes.
6. Realizar seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes.
7. Dar respuestas a los requerimientos de los padres de familia y de los educandos.
8. Analizar periódicamente los informes de evaluación para identificar prácticas escolares que puedan afectar el desempeño estudiantil, e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar.
9. Promover en los estudiantes oficialmente matriculados en los grados objeto de evaluación, la presentación a las pruebas censales del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y colaborar con este en los procesos que se requiera.

Los planteamientos del SIEE ratifican, una vez más, la complejidad que encierran las prácticas de evaluación de los aprendizajes que deben desarrollar los educadores, puesto que las exigencias están dirigidas a llevar a cabo una evaluación que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero tales exigencias evaluativas conllevan cambios de concepciones y de prácticas pedagógicas que han imperado en el ámbito educativo por mucho tiempo y han representado un elemento de control por parte del docente sobre los alumnos. Muchos educadores no están dispuestos a ceder o perder esa cuota de poder, y menos si eso implica dejar de concebir la evaluación como un apéndice desligado del acto educativo, para pasar a un proceso de evaluación que permee y abarque todos los aspectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

El estudio adopta el enfoque cualitativo. Al respecto Martínez y Benítez (2015) consideran que la investigación cualitativa "es una actividad sistemática orientada a la comprensión de los procesos sociales, su transformación, la toma de decisiones y también al descubrimiento" (p. 97). Abarcan aquellos estudios que buscan la interpretación de los fenómenos sociales y la transformación de la realidad. Tal es el caso de la compresión e interpretación del proceso evaluativo educativo y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.

Teniendo en cuenta el propósito planteado, el diseño fue documental, puesto que el estudio estuvo dirigido a analizar los diferentes retos y desafíos que demanda para el docente el SIEE. Para ello se analizó e interpretó principalmente fuentes bibliográficas documentales emitidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y aportes de la literatura vinculadas con la evaluación educativa. Fue un proceso de revisión documental que implicó la lectura de las normatividades expedidas por el MEN en los últimos 27 años desde la promulgación del Decreto 1860 de 1994, donde se revisaron las siguientes normas: a.- Decreto 1860 de 1994, b.- Decreto 1063 de 1998, c.- Decreto 0230 de 2002, d.- Decreto 1290 de 2009.

RESULTADOS

Luego de la revisión y análisis de la literatura consultada, se puede decir que el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, es una política educativa producto de una consulta donde participaron todos los actores que forman parte del sistema educativo colombiano. Con la creación de este sistema se busca romper con la tradicional manera de concebir los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación como procesos separados y aislados entre sí; concepción, que desde el punto de vista del Ministerio de Educación Nacional (2009), le quita el sentido formativo y la responsabilidad de cada uno de los actores que intervienen en él. Además, esta visión parcelada de dichos procesos ha propiciado la dedicación por separado de espacios y tiempo a cada uno de ellos, lo que ha dado lugar al

desempeño de roles, funciones y responsabilidades distintas dentro del acto educativo, por lo que la formación integral del educando se ve perjudicada.

En contraposición con dicha práctica educativa, las nuevas tendencias relacionadas con la evaluación educativa plantean que los propósitos evaluativos sean exclusivamente formativos, es decir, orientados al aprendizaje de todos los que intervienen en ella, ya que la evaluación es aprendizaje, en la medida en que es un medio a través del cual se adquieren conocimientos. En dicha dinámica los educadores deben aprender a conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad, para ayudar en el aprendizaje de sus educandos al ser conscientes de las dificultades que tienen que superar, cómo tienen que resolverlas y las estrategias que deben poner en funcionamiento en tal actividad. En tanto los estudiantes aprenden de y a partir de su propia evaluación, de las correcciones y de la información que le ofrece el profesor, la cual deberá ser crítica y argumentada

Otros resultados obtenidos de la información consultada están relacionados con las dificultades que se han dado para comprender el SIEE, puesto que, por la complejidad del proceso evaluativo, se ha presentado una gran resistencia al cambio por parte de los educadores, resistencia que está marcada por las nuevas demandas que implican el desempeño docente, dentro de las cuales se encuentran: la creación con autonomía de su propio modelo de evaluación apoyado en la reflexión, la participación y el estudio que le permita implementar estrategias novedosas en éste campo dirigidas a la búsqueda de la calidad educativa (Torres y otros, 2014).

Frente a estas demandas, señalan los autores, que se pone en evidencia el predominio e influencia que tienen los maestros por paradigmas positivistas que impiden y retrasan la transformación que se desea con el SIEE; de tal manera que se manifiestan estructuras académicas y administrativas acríticas, en la que la función de la evaluación está limitada a los resultados para la asignación de una calificación, en desconocimiento de que en esencia el sentido y los propósitos de la evaluación deben enfocarse en la obtención de información para propiciar y

promover aprendizajes significativos, críticos, autónomos, cooperativos, sociales y solidarios principalmente de los estudiantes y del resto de los actores escolares.

Queda evidenciado que las políticas educativas, reglamentos y todos los aportes teóricos que ofrece la literatura sobre la evaluación no son suficientes para consolidar una transformación verdadera, y en gran medida esto se debe, como ya se ha destacado, a los paradigmas que han predominado y que prevalecen a pesar de los avances y nuevas perspectivas, lo que debe llevar a centrar la atención no solo en el docente en ejercicio, también hay que tomar acciones para que los docentes en formación se apropien de todas estas demandas escolares, ya que mientras siga existiendo una brecha entre la formación curricular que se imparte en los centro universitarios que forman a los educadores y las exigencias reales y necesarias a nivel evaluativo de las instituciones escolares será más difícil poner en práctica lo establecido por el SIEE.

Por lo tanto, la formación inicial de los profesionales de la docencia es el escenario adecuado para optimizar el proceso de evaluación escolar, es allí donde se debe brindar los conocimientos y desarrollar las competencias necesarias para romper con viejos modelos y formar en los docentes esquemas mentales que asuman los desafíos y exigencias educativas y de la sociedad actual.

De lo contrario se mantendrá la conceptualización netamente instrumental que poseen los docentes de la evaluación y que debe ser superada con una sólida fundamentación teórica y metodológica. Por lo que el problema de la evaluación debe enfocarse desde la actitud de los docentes, porque independientemente de que el abordaje que se establece en SIEE del proceso evaluativo pueda estar bien concebido, las concepciones y prácticas que desarrollan los maestros en el aula pueden desvirtuar la finalidad de estos lineamientos.

Otra realidad encontrada y que obstaculiza el proceso evaluativo es el rol que juegan los directivos, ya que en muchos casos poseen mayor preocupación por los resultados de las evaluaciones externas que por la evaluación continua del aula de clase, escenario que minimiza e impide los esfuerzos o innovaciones que puedan

realizar los docentes en el proceso porque se circunscribe a los resultados de las pruebas (Torres y otros, 2014).

En definitiva, el SIEE plantea una evaluación educativa integral en los niveles básica y media caracterizada por: ser formativa, motivadora, orientadora, no sancionatoria; que haga uso de diferentes técnicas de evaluación para poder cotejar información, y así emitir juicios y valoraciones contextualizadas.

Para concluir, es importante destacar que las proposiciones del SIEE representan de manera sistematizada y coherente lineamientos educativos de la evaluación que al ponerlos en práctica pueden hacer posible la superación de una evaluación tradicional, despersonalizada, con tendencia reduccionista de los procesos de enseñanza, aprendizaje de los educandos para lograr las transformaciones, cambios y avances en los escenarios escolares de manera paulatina; pero esto solo será posible si se consolidan como prácticas constantes, ya que no se pueden lograr tales cambios solamente desde el discurso y con decretos, es imprescindible el quehacer pedagógico basado en acciones concretas.

Para el desarrollo de dichas acciones la metodología de los proyectos educativos es la más idónea, porque a través de los proyectos podemos contextualizar todos los procesos de la práctica pedagógica en las instituciones escolares, dentro de ellos la evaluación estudiantil. Esta metodología es una excelente aliada didáctica, ya que estimula tanto a docentes y alumnos a convertirse en verdaderos protagonistas y constructores de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Mediante la elaboración de proyectos se puede dar respuesta a problemáticas de la vida real; además permiten alcanzar un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias claves para el desenvolvimiento de la sociedad del siglo XXI.

CONCLUSIONES

En el contexto educativo colombiano se continúa desarrollando sistemas de evaluación centrados en el resultado, donde se pierde de vista que debe ser un

proceso continuo, flexible, participativo e integrador. Ello denota que es necesario que en las instituciones educativas se generen espacios de encuentro destinados a favorecer la reflexión crítica sobre las propias prácticas evaluativas y que se comprenda y haya una verdadera apropiación del sistema institucional de evaluación de acuerdo con sus propósitos, estrategias y usos para poder generar motivación por el aprendizaje y la formación integral de los educandos.

Todo ello, desde el razonamiento expuesto, significa asumir la evaluación desde una visión cualitativa que propicie la inclusión y el respeto por la diversidad, donde prevalezca lo esencialmente humano para poder valorar aspectos que con la evaluación tradicional son obviados y olvidados y que no llevan a ningún mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos, porque se focalizan en resultados totalmente aislados del acto educativo. Por ello, es necesario que los docentes directivos y todos los demás actores se comprometan y asuman verdaderamente lo contemplado en el sistema de evaluación que se adopte en una determinada institución, para minimizar la resistencia al cambio y así promover ambientes pedagógicos coherentes con el desarrollo integral de su población estudiantil.

REFERENCIAS

Decreto Nº 1290. *Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media* (2009, abril 16), [Transcripción en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187765.html [Consulta: 2021, febrero 18]

Ley General de Educación de Colombia. (No. 115). (1994, Febrero 8) [Transcripción en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2021, Enero 27]

Díaz, F. y Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.

Sacristán, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Martínez, H. y Benítez, L. (2015). *Metodología de la Investigación Social I*. México: CEMGAGE.

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes* (SIEE). [Documento en línea]. Disponible: https://www.valledelcauca.gov.co/documentos/__11481/orientaciones-para--el-fortalecimiento-del-sistema-institucional-de-evaluacion-de-los-estudiantes/ [Consulta: 2021, Enero 25]

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_____pdf_evaluacion.pdf [Consulta: 2021, Febrero 02]

Rodríguez, M. (2011). *La evaluación en educación infantil y primaria*. En R. Navarro (comp.), Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente. [Libro en línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/268810901_Didactica_y_curriculum_para_el_desarrollo_profesional_docente [Consulta: 2020, enero 16]

Torres, A., Barrios, A. y Pantoja, R. (2014). Los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) entre la teoría y la realidad práctica. Revista Tendencia. *Revista TENDENCIAS [Revista en línea], 1. Disponible:* http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v15n1/0124-8693-tend-15-01-00242.pdf [Consulta: 2021, febrero 12]

Estrategias pedagógicas innovadoras que favorecen la inclusión escolar de estudiantes con capacidades diversas en Básica Primaria desde un currículo flexible

Innovative educational strategies that encourage school inclusion of students with diverse skills in Basic Elementary from a flexible curriculum

Des stratégies éducatives innovantes qui encouragent l'inclusion scolaire d'élèves aux compétences diverses dans l'élémentaire de base à partir d'un curriculum flexible



María Victoria Castro Casanova
mariavcc23@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0534-4107

Institución Educativa San Lucas. Colombia

Artículo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El artículo se fundamenta en el constructo teórico con respecto a la innovación de estrategias pedagógicas que la escuela actual debe considerar para favorecer la inclusión escolar. La investigación se llevó a cabo porque la inclusión no debe verse como un requisito de ley, sino como un principio de toda escuela. El objetivo principal es realizar una revisión teórica sobre las estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan la inclusión escolar de estudiantes con capacidades diversas en aulas regulares de básica primaria. A los datos recolectados se les dio un abordaje con enfoque cualitativo y diseño documental bibliográfico, se implementó la técnica de análisis e interpretación mediante el razonamiento dialéctico de los documentos y bibliografía consultada que dan cuenta de los referentes teóricos trabajados, que soportan las estrategias pedagógicas las cuales garantizan una educación inclusiva de calidad, equidad y fomentan la cohesión social.

***Palabras clave**: inclusión escolar, estrategias pedagógicas e innovadoras, currículo flexible, capacidades diversas, básica primaria.*

ABSTRACT

The article is based on the theoretical construct regarding the innovation of pedagogical strategies that the current school must consider to promote school inclusion. The research was carried out because inclusion should not be seen as a requirement of law, but as a principle of every school. The main objective is to carry out a theoretical review on innovative pedagogical strategies that favor the school inclusion of students with diverse abilities in regular elementary school classrooms. The collected data were given an approach with a qualitative approach and bibliographic documentary design, the analysis and interpretation technique was implemented through dialectical reasoning of the documents and consulted bibliography that account for the theoretical references worked, which support the pedagogical strategies the which guarantee an inclusive education of quality, equity and promote social cohesion.

***Key words**: school inclusion, pedagogical and innovative strategies, flexible curriculum, diverse abilities, basic primary.*

RÉSUMÉ

L'article est basé sur le construit théorique concernant l'innovation des stratégies pédagogiques que l'école actuelle doit envisager pour promouvoir l'inclusion scolaire. La recherche a été menée parce que l'inclusion ne doit pas être considérée comme une exigence de la loi, mais comme un principe de chaque école. L'objectif principal est de réaliser une revue théorique sur les stratégies pédagogiques innovantes qui favorisent l'inclusion scolaire d'élèves aux capacités diverses dans les classes ordinaires du primaire. Les données recueillies ont fait l'objet d'une approche avec une approche qualitative et une conception documentaire bibliographique, la technique d'analyse et d'interprétation a été mise en œuvre à travers le raisonnement dialectique des documents et la bibliographie consultée qui rendent compte des références théoriques travaillées, qui soutiennent les stratégies pédagogiques qui garantissent une une éducation inclusive de qualité, d'équité et de promotion de la cohésion sociale.

***Mots clés**: inclusion scolaire, stratégies pédagogiques et innovantes, programme flexible, capacités diverses, primaire de base.*

INTRODUCCIÓN

La inclusión escolar se refiere a la vinculación de estudiantes con capacidades diversas en la escuela regular, en la cual tienen el derecho de recibir en el aula de clases, una educación inclusiva, óptima y de calidad, que responda y se ajuste a

sus necesidades e intereses. Algunas entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, se refiere a este término como inclusión educativa.

Se constituye una temática que ha generado gran impacto durante mucho tiempo atrás y la manera como el maestro ha implementado la misma metodología para todos, es tema de discusión, sin reconocer la individualidad de cada ser, como persona única e irrepetible, con una manera particular de aprender, de actuar y de pensar. Desde esta perspectiva, se concibe una problemática social en la educación, por lo que en todo ese tiempo se dejó de lado las capacidades diversas que siempre ha existido dentro de las aulas. No obstante, es importante reconocer que estos errores han llevado a perfeccionar metodologías inclusivas que priorizan el logro de procesos educativos exitosos.

En la mayoría de las instituciones regulares no se logra el éxito total del proceso de inclusión escolar, debido a la falta de formación a los maestros, por la inexistencia de un currículo flexible que permita una adecuación eficaz, por el abandono de los entes territoriales, por la falta de recursos y la limitada vinculación de la familia en el proceso educativo. Esta problemática generó preocupación, puesto que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con capacidades diversas, se agudizan.

Unas de las problemáticas que a menudo se presentan en aulas regulares son los problemas de aprendizaje, básicamente en las áreas Lectura y escritura y Matemáticas, en cuanto a déficit de atención, dificultad para captar y procesar informaciones para hacer las tareas, falta de concentración en el desarrollo de actividades, no se sigue instrucciones, ni se mantiene buen comportamiento en el aula, lo cual, lleva al planteamiento del siguiente objetivo; realizar una revisión teórica sobre las estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan el proceso de inclusión de los estudiantes de básica primaria con Capacidades Diversas en Aulas Regulares de básica primaria. «Ello requiere identificar barreras, cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento

común que incluya a todos y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos» (Castillo, 2013, p. 61).

Entre los antecedentes que soportaron este estudio se destacó: Un Camino hacia la Educación Inclusiva: Análisis de Normatividad, Definiciones y Retos futuros (Quintanilla, 2014), la investigación realizó su aporte conceptual, lo cual hizo evidente las consideraciones para la futura reglamentación de la ley 1618 con base a los principios de la Convención: libertad, justicia e igualdad y contribuyó en las medidas que se deben contemplar para garantizar la calidad en la educación de niños y niñas con discapacidad, se basó en poder brindar las mismas oportunidades a todos los estudiantes, sin importar sus diferencias: físicas, cognitivas, mentales, sensoriales, culturales, idiomáticas, sociales, entre otras.

Otra investigación fue la realizada por Santana y Mendoza (2017), la cual adelantó los procesos de Inclusión en Instituciones Educativas del Municipio de Neiva, encaminados a una respuesta a las exigencias normativas del momento; por tanto, priorizó la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales a la escuela formal, a fin de darles la oportunidad de vincular al sistema educativo y la posibilidad de una vida escolar con una población diversa.

En correspondencia a lo descrito, se resaltó el valor fundamental de esta investigación, puesto que buscó favorecer nuevas prácticas pedagógicas en los docentes, para impactar positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con capacidades diversas de la Institución formal. Así mismo incorporó a la familia en el proceso educativo de sus hijos, para la consecución de los logros propuestos, teniendo en cuenta que «toda persona debe tener derecho a una educación de calidad, que favorezca la equidad y la igualdad entre los géneros y que sea una fuerza impulsora de la estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos» (UNESCO, 2008, p. 6).

METODOLOGÍA

En la investigación se asume el método Documental bibliográfico, empleando la técnica de análisis e interpretación de información mediante el razonamiento dialéctico de los documentos y bibliografía que dan cuenta de los referentes teóricos trabajados. En síntesis, los principales hallazgos que han emergido se basan en los datos, a partir de los fundamentos teóricos, estos dan soporte a las estrategias pedagógicas que bien pueden garantizar una inclusión escolar de calidad y de equidad

Según el postulado de Arias (2012), la investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios; es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos.

A través de la aplicación de este método se logra elaborar un marco teórico conceptual para formar un cuerpo de ideas sobre las Estrategias Pedagógicas Innovadoras que favorecen la Inclusión escolar de estudiantes con Capacidades diversas en aulas regulares de la Básica Primaria.

RESULTADOS

Consideraciones sobre Inclusión Escolar

Durante la producción de conocimiento, resulta de gran utilidad considerar lo referido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2007), tiene la misión de diseñar políticas para una vida mejor, concibe el concepto de «equidad en la educación» (p. 2) y la inclusión es una dimensión específica de ésta, equidad corresponde a justicia más inclusión. La equidad desde su perspectiva y análisis es, en primer lugar, una cuestión de justicia o imparcialidad, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales como género, nivel socioeconómico, procedencia, capacidad, etc., no deben ser un obstáculo para el logro educativo. Y la inclusión debe garantizar un estándar

mínimo de educación para todos; es decir, que cada persona adquiera los conocimientos básicos de lectura, escritura y operaciones simples de aritmética.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2017), la inclusión escolar representa un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común sin discriminación o exclusión alguna y que garantiza, en el marco de los derechos humanos los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo, expedido mediante el decreto 1421 de 2017.

Para Plancarte (2017), la inclusión escolar constituye un tema de política educativa de actual abordaje en el ámbito mundial. Puede definirse como la respuesta a la diversidad desde cauces positivos que se identifican con la participación, logros y supresión de barreras de todos los colectivos incorporados (alumnado, responsables de gestión, profesorado, familia y comunidad).

En concepciones de Granada, Pomés y Sanhueza (2013), la inclusión escolar es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, con la inclusión de la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias (p.52)

Como se citó en Marchesi, Blanco y Hernández (2021), el concepto de inclusión escolar suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio que la concibe

como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación.

La inclusión escolar debe ser contemplada como una «oportunidad» de mejora, no debe considerarse una ley o programa obligatorio de todos los países, debe representar un principio de toda escuela, aportar múltiples iniciativas para perfeccionar el proceso educativo, que sea una educación óptima y equitativa para todos los niños, con los proyectos individuales de ajustes razonables muy bien diseñados y las adecuaciones necesarias a los planes de clase.

Es indispensable reconocer que «es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria» (UNESCO, (2009, p 8).

La inclusión escolar no implica solamente atender a todos los estudiantes en el aula de clases; se trata de comprender, escuchar y responder a sus necesidades, intereses, características y potencialidades. Es por esto, que en todas las instituciones se debe abordar la parte formativa con el acompañamiento de la familia, desde una perspectiva inclusiva para lograr transformaciones que generan reflexiones en el quehacer y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es fundamental incorporar a la familia y darles participación a todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso, así, los que tienen más dificultades para aprender encuentran los medios y el apoyo necesario, para superar las barreras.

Capacidades Diversas

Una persona con capacidades diversas tiene dificultad para aprender acorde a su edad cronológica, a su proceso evolutivo y al mismo ritmo de aprendizaje de

sus pares, requiere que la enseñanza se adapte a su manera de aprender partiendo de sus necesidades, potencialidades e intereses.

Devalle de Rendo y Vega (2006), plantea que la diversidad de capacidades para aprender se comprende como las diferencias individuales en los procesos de construcción de conocimiento, lo cual implica necesariamente factores de carácter cognitivo, motivacional, afectivo y relacional. En una aproximación a este concepto, las personas pueden tener algún tipo de discapacidad en especial, pero logran desarrollar muchas otras capacidades.

Currículo Flexible

En Colombia la flexibilidad curricular es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluye también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN. Ley 115 de 1994, Artículo 76).

Según Díaz Vila (2005), la flexibilidad curricular puede plantearse por lo menos de dos formas: la primera referida a la apertura de límites y de las relaciones entre campos, áreas y contenidos del currículo; y la segunda, al grado de apertura de los cursos y las actividades académicas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Nazif (1996), define la flexibilidad curricular como la posibilidad de conceptualizar y de relacionarse de manera dinámica y transformada con el conocimiento. Implica incorporar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los sujetos; indica cómo dar legitimidad a estos saberes, es reconocer especialmente a los estudiantes como personas capaces de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse desde sus propias experiencias y conocimientos. A su vez, la flexibilidad curricular tiene como reto adicional desbordar los límites de las disciplinas y vincularse con el estudio de la realidad,

para asumir sus complejidades y contradicciones de tal manera que se relacionen de manera integrada, indagadora y crítica.

Cabe mencionar que la flexibilidad en la implementación y la ejecución curricular implica el cambio de las estrategias de enseñanza y centra el trabajo en el estudiante, con lo cual lo compromete con su aprendizaje y con la generación de nuevo conocimiento. En este contexto el profesor se convierte en facilitador de la enseñanza y guía al alumno para obtener y a aprovechar ésta, para lo cual también requiere de formación. (Escalona, 2008).

Valencia y Hernández (2017), en sus investigaciones sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile, plantea que el currículo educativo tradicional es diseñado para responder a las necesidades del alumno promedio, excluye a aquellos que presentan alguna discapacidad, se encuentran en otras situaciones de desventajas o presentan diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. La planificación y el desarrollo curricular asumen que los estudiantes pueden acceder y participar a través de una sola vía, integra la flexibilidad solo en el momento en que es posible observar dificultades en el aprendizaje de algún estudiante dentro del aula.

La flexibilidad curricular implica adecuaciones y cambios en los contenidos, estrategias, actividades, involucra el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula, todo ello con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del grupo para que tengan igual oportunidad de aprender, implica mantener los mismos objetivos aportando multiplicidad en el modo de alcanzar el logro.

Estrategias Pedagógicas

Según Bravo (2008), las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. «Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje

donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación». (p.52)

Para Alvarado (2016), las estrategias pedagógicas son un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes. Son el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida.

Ainscow (2015), en sus estudios y proyectos de investigación colaborativos con redes de escuelas en Australia, Inglaterra, Portugal y España, plantea que la inclusión es el mayor reto para las escuelas en todo el mundo, dicho de otro modo, las escuelas pueden desarrollar estrategias para proporcionar una educación efectiva para todos sus niños. Internacionalmente, este tema es un foco central de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que compromete a los países para asegurar una educación inclusiva y de calidad, además, promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Sugiere cinco estrategias para avanzar en una dirección más inclusiva: Tener claro la dirección que se quiere tomar, utilizar las habilidades y el conocimiento existente, desarrollar un lenguaje compartido sobre la práctica, promover el respeto por la diferencia y compartir la responsabilidad del liderazgo.

Por otro lado, Conole (2012), en sus investigaciones sobre estrategias que favorecen la inclusión escolar, invita al uso de los nuevos medios sociales que ha aportado la tecnología y que proporcionan nuevas formas de comunicación, participación y colaboración. Sustenta sobre la importancia de utilizar metodologías pedagógicas enfocadas en el aprendizaje situado y constructivista, como lo son el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje dialógico y reflexivo, porque

proporcionan mayor libertad y se enfocan en los niños y adolescentes como sujetos competentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo al autor referido, es indispensable incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, actualmente se está demostrando que los países de América latina se están posesionando en la vanguardia de la educación, como hace varios años atrás los países europeos, con el uso de plataformas educativas digitales, aplicaciones para clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, el uso del correo electrónico, grupos de WhatsApp, guías de clases interactivas, utilización de tableros digitales, evaluaciones en línea, el uso del podcast, vídeo llamadas individuales y grupales, entre otros, permiten la continuidad y libre desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, aumenta la motivación, creatividad, interacción y comunicación por parte de los estudiantes, como también el fomento de valores como autonomía, responsabilidad y cooperación.

Como se cita en Figueroa, Gutiérrez de Piñeres y Velásquez (2017), en las estrategias se destaca el papel de los profesores en la gestión de la inclusión, dado que son ellos a quienes se atribuye el papel de la educación en la escuela. Lo cual presenta una tensión sobre la que se debe profundizar, puesto que muchas de las tareas que se destacan en los textos deben ser agenciadas por ellos, en un marco institucional que se sobreentiende como preparado para la inclusión, pero que no necesariamente es así.

Se entiende por estrategias pedagógicas las planificaciones didácticas que el maestro lleva al aula presencial o virtual y realiza en la clase con sus estudiantes, estas acciones tienen el objetivo de facilitar el aprendizaje y sea más significativo. Para el diseño de una estrategia se debe contar con cuatro componentes primordiales que son: La técnica, es la manera o el modo en que se implementa la estrategia pedagógica, es la que contribuye en la construcción del conocimiento, deben ser dinámicas, lúdicas y creativas. El segundo componente son las actividades, pueden ser individuales o grupales, deben promover la motivación, la

participación activa, responder a la multiplicidad, ser novedosas y nunca deben desvincularse del objetivo de la clase. Otro componente son los recursos, corresponde a los materiales o herramientas que se requieren para llevar a cabo el proceso de enseñanza, pueden ser físicos, interactivos, material didáctico, recursos del medio, audiovisuales, rúbricas, entre otros. El último componente es el tiempo, debe ser flexible, ajustado a los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, en él debe primar, dar la oportunidad a cada uno de ellos.

Estrategias Pedagógicas Innovadoras

Después de analizar los referentes teóricos trabajados, que soportan las estrategias pedagógicas que garantizan una educación inclusiva de calidad, equidad y fomentan la cohesión social, se hace necesario aportar algunos tipos que se consideran de gran importancia, entre ellas, estrategias para:

1. Estrategias para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional y la autonomía para que los estudiantes sean más participativos.
2. Estrategias para potencializar las inteligencias múltiples, proponiendo en el aula diversas formas de aprender, partiendo de los intereses de los estudiantes.
3. Estrategias para la utilización de rúbricas, matrices o guías de clase con actividades de motivación, inicio, desarrollo, dinámicas individuales, grupales, actividades de autoevaluación con preguntas para trabajar la metacognición y actividades de cierre.
4. Estrategias para incrementar el estímulo visual, con el uso de infografías, mapas conceptuales, cuadros comparativos, plegables, afiches, postcard, gráficas, láminas, vídeos, diapositivas, entre otros para que se le facilite a los estudiantes que son más visuales.
5. Estrategias para incrementar el estímulo auditivo, mediante la implementación de podcast con las orientaciones muy bien detalladas de la clase y las instrucciones enumeradas, ésta favorece a los estudiantes que son más auditivos.

6. Estrategias para posibilitar más espacios lúdicos mediante juegos, dinámicas, canciones, concursos, música, pintura, maratones, cuentos, fábulas, leyendas, adivinanzas, retahílas, poesías, para estimular los Dispositivos Básicos del Aprendizaje.
7. Estrategias para el desarrollo de proyectos de aula sobre temas de interés en el que se ponga en práctica el trabajo colaborativo y cooperativo dentro y fuera del aula.
8. Estrategias para el aprovechamiento de los diferentes espacios de la institución para la realización de la clase como cancha, patio, parque, laboratorios, aula múltiple, teatro, biblioteca, sala de sistemas, etc., para generar otros ambientes de aprendizaje.
9. Estrategias para reforzar los conocimientos mediante loterías de preguntas y bingos del saber, dictados con imágenes, juegos de memoria, lecturas cortas y comprensiones de lectura, organización de palabras, oraciones, párrafos del tema estudiado y la recreación de la tienda escolar con envolturas de dulces para hacer operaciones matemáticas, estimaciones y resolución de problemas.
10. Estrategias para incorporar a la familia en el proceso mediante escuelas para padres, conversatorios, encuentros presenciales y virtuales, participación en jornadas de eventos escolares, entre otros, para el adecuado acompañamiento en las actividades escolares de los hijos.

Educación Básica Primaria

Para la UNESCO (2019), el nivel de educación básica primaria corresponde al segundo tramo educativo de los sistemas nacionales de educación. La edad de referencia de niños y niñas para cursar el nivel primario abarca, según el país, entre 6 y 12 años. La educación básica primaria es obligatoria en todos los estados de la región. En conjunto, este grupo poblacional, está conformado aproximadamente por 74,5 millones de niños y niñas, que representa al 12% de la población total.

En Colombia, la ley 115 de 1994, el Artículo 11, concierta que la educación formal, está organizada en tres niveles, constituidos así: el nivel preescolar, que comprende mínimo un grado obligatorio, la educación básica, que se considera obligatoria en el artículo 19 de la misma ley, con una duración de nueve grados comprendidos en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados; y la educación media con una duración de dos grados. Lo anterior revela que para el estado colombiano la enseñanza obligatoria comprende diez años, de los cuales cinco corresponden a la educación básica primaria. (Ley 115. Artículo. 21).

Para Escribano (1992), la enseñanza de la básica primaria, constituye el modelo fundamental sobre el que se apoya el sistema educativo formal de todos los países. A ella se le confía la consecución de objetivos básicos y prioritarios para la formación integral del individuo y la transmisión de conocimientos, técnicas, valoras y hábitos socioculturales. (p. 7)

En la educación básica primaria el estudiante aprende la alfabetización correcta y desarrolla destrezas en sus procesos de lectura y escritura, de cálculo, expresión oral, comunicación y comprensión lectora, igualmente, se adquiere nociones básicas de la cultura, hábitos de convivencia, tecnologías de la información, el emprendimiento, la educación cívica y constitución, la creatividad y afectividad. Los seis cursos que comprende este nivel de enseñanza, es una parte fundamental, en la que el maestro juega un papel esencial durante todo el proceso, en el que siempre debe construir un ambiente positivo en el aula que fomente la inclusión escolar de todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

Uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo en la actualidad, es sin duda el desarrollo de las escuelas inclusivas que den respuesta eficaz a la gama de diversidades del estudiante, es un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para todas las personas y no

solo para ciertos grupos sociales. La educación es sin duda una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, pero no es suficiente. Pese a los esfuerzos realizados, los sistemas educativos no están logrando compensar las desigualdades de origen de los estudiantes ni ser una palanca de movilidad social.

Es importante abordar la inclusión educativa, mediante estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes, con la valoración del constructo teórico que aporta los soportes documentales bibliográficos para consolidar las mismas y hacerlas dinamizadoras. Toda estrategia inclusiva para que sea significativa debe estar orientada al logro de un objetivo, el maestro es el artífice y para crearlas requiere tener en cuenta los cuatro componentes propuestos que son: la técnica, las actividades, los recursos y el tiempo.

Los maestros necesitan apoyarse en una rica alineación teórica, pues en la teoría habita la creatividad, la lúdica, la multiplicidad para acompañar lo complejo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. De ahí la importancia de profundizar en la formación docente, la corresponsabilidad de las instituciones, la investigación pedagógica y las políticas públicas. Es imprescindible que los maestros transformen sus prácticas diarias y cambien de actitud en la relación maestro- estudiante, para que en la intervención se regule el vínculo mediante una sensibilización y se pueda generar cambios profundos en el aula.

Finalmente, se debe tener en cuenta la incorporación de la familia en el proceso educativo de los estudiantes con Capacidades diversas, con la adecuada asesoría por parte del maestro y el equipo psicoorientador, si la escuela cuenta con ello. La familia es la primera escuela y es el lugar donde el proceso de inclusión debe iniciar.

REFERENCIAS

Ainscow., M. (2017). *Atención a la Diversidad, Pasos para la inclusión en las escuelas* [Documento en línea] Material electrónico International Bureau of Education C.P. 199 1211 Geneva 20, Switzerland. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusivee duca tion-2016_eng.pdf [Consultado 2021, marzo 5]

Alvarado., J. (2016). *Estrategias Didácticas y aprendizaje*. FAREM- ESTELI

Arias., F. (2012). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. Venezuela: Episteme.

Bravo., H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú

Conole., G. (2012). *Fostering social inclusion through open educational resources* (OER)

Devalle de Rendo, A., & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

Díaz Vila., M. (2005), *Flexibilidad y organización de la educación superior*, en Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior, René Pedroza Flores, Bernardino García Briceño. México.

Escalona., L. (2008). *Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica.* ISSN 0187. Vol.22 No.44

Escribano., A. (1992). *Modelos de enseñanza en la educación básica*. [Tesís Doctoral] Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/3748/1/T17160.pdf [Consultado: 2021, julio 6]

Figueroa., M., Gutiérrez de Piñeres., C., Velázquez., J. (2017). *Estrategias de inclusión en contextos escolares. ISSN: 1794-9998 / Vol. 13 / No. 1*

Galván., M. (2011). *La Investigación documental.* Metodología de la Investigación Blog. Colombia.

Granada., M., Pomés., M., Sanhueza., S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.* Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad Católica del Maule. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Chile.

Marchesi., A., Blanco., R., Hernández., L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.*

Ministerio de Educación Nacional MEN (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994.* Artículos 11, 19, 21. [Decreto] Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consultado : 2021, abril 23]

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN (2017), *Decreto 1421 de 2017* [Página web Ministerio de Educación] Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1 [Consultado: 2021, marzo 2]

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN (1994), *Legislación Ley General de Educación*, Ley 115 de 1994. Art. 76. Concepto de currículo [Decreto] Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consultado : 2021, abril 19]

Nazif., A. (1996). *Modernidad y Currículo*, Santiago de Chile. PIIE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, (2007), *Relaciones con los medios de comunicación.* No more failures: Ten steps to equity in education. París: OCDE. [Documento en linea] Disponible en:https://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf [Consultado: 2021, julio 9]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO, (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* [Documento en línea] Disponible en: https://escolares.ujed. mx/ Documentos/Tutorias/08DirectricesPoliticasInclusion(UNESCO2009).pdf Consultado: 2021, julio 9]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO, (2008). *Estrategia de la OIE para 2008-2013,* Oficina Internacional de Educación Ginebra [Documento en línea] Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibestrategy2008_spa.pdf [Consultado : 2021, marzo 19]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO, (2019) *Nivel Primario Documento de sub eje Educación básica.* SITEAL .[Documento en línea] Disponible en: https://siteal.iiep. unesco. org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/sitea_educacion_primaria_20190521.pdf [Consultado : 2021, julio 9]

Plancarte., P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226

Peraza., P. (2017). *Evaluación de la Gestión en el Área Académica del Programa de Inclusión Escolar en el Colegio INEM Santiago Pérez, Sección Primaria, Jornada Tarde.* Tesis de grado. Colombia

Quintanilla., V. (2014). *Un Camino hacia la Educación Inclusiva: Análisis de Normatividad, Definiciones y Retos futuros. Tesis de grado*. Colombia

Santana., A., Mendoza., J. (2017). *Procesos de Inclusión en Instituciones Educativas del Municipio de Neiva*. Tesis degrado. Colombia

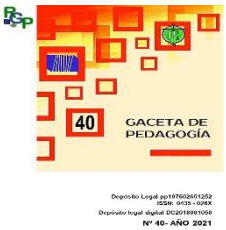
UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* París: UNESCO. [Material en linea] 7, place de Fontenoy75352 París 07 SP, Francia. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592 [Consultado: 2021, abril 30]

Valencia., C., Hernández., O. (2017). *El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile.* Atenas, vol. 4, No. 40, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.

Fundamentos teóricos de un modelo de formación ciudadana para servicios públicos

Theoretical foundations of a citizen training model for public services

Fondements théoriques d'un modèle de formation des citoyens aux services publics



Elena del Pilar Meléndez Tapias
elenamelendezdoctorado@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1178-4571

Alcaldía de Cartagena. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar fundamentos teóricos de un modelo de formación ciudadana para servicios públicos, con atención en los lineamientos legales y la prestación de los servicios en un entorno determinado, con la participación de los ciudadanos, las entidades oficiales que deben garantizar el servicio, las empresas prestadoras de servicios y los organismos de control. Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo mixto. El servicio público de aseo tiene gran repercusión en la calidad de vida de una comunidad, de allí que requiera la atención y la participación activa de todos los implicados en el proceso, quien lo recibe, quien lo presta y quien lo vigila; del conocimiento que cada uno tenga de sus derechos y obligaciones depende su eficiencia y calidad.

***Palabras claves**: Modelo de formación, Servicios públicos, Servicio de aseo.*

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the theoretical foundations of a citizen training model for public services, focusing on the legal guidelines and the provision of services in a given environment, with the participation of citizens, the official entities that must guarantee the service, the service providers and the control

agencies. This research is framed within a mixed qualitative approach. The public sanitation service has a great impact on the quality of life of a community, which is why it requires the attention and active participation of all those involved in the process, those who receive it, those who provide it and those who monitor it; its efficiency and quality depend on the knowledge that each one has of their rights and obligations.

Keywords: *Training model, Public utilities, Cleaning services*

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser les fondements théoriques d'un modèle de formation des citoyens aux services publics, en prêtant attention aux directives légales et à la prestation de services dans un environnement donné, avec la participation des citoyens, des entités officielles qui doivent garantir le service, des entreprises qui fournissent les services et des organismes de contrôle. Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative, de type mixte. Le service public d'assainissement a un grand impact sur la qualité de vie d'une communauté, il requiert donc l'attention et la participation active de toutes les personnes impliquées dans le processus, celles qui le reçoivent, celles qui le fournissent et celles qui le contrôlent ; son efficacité et sa qualité dépendent de la connaissance que chacun a de ses droits et obligations.

Mots-clés*: Modèle de formation, Services publics, Service d'assainissement*

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este proceso es poder a través de fuentes primarias y secundarias (leyes, normas legales en general, documentos sobre experiencias en otras ciudades) que permitan claridad en la sustentación de la base (pasos) que ayudaría en el posible diseño de un modelo de educación ciudadana, orientada a los servicios públicos y con ello poder generar un mayor compromiso de las comunidades con este tema tan importante tanto para los pobladores de una ciudad como para los gobiernos encargados de la garantía de prestación de servicios públicos domiciliarios eficientes.

Se requiere revisar la información existente en varias ciudades (Bogotá, Cali, Bucaramanga) para establecer con esa revisión los parámetros claros, al contar con los posibles desaciertos presentados y la forma en que fueron superados.

Cartagena de Indias ha tenido históricamente grandes complicaciones con la garantía de prestación de servicios públicos domiciliarios tales como la falta de una administración que permita dar continuidad a los procesos por diversas razones, residencias en zonas de difícil acceso o en zonas de riesgo, falta de compromiso ciudadano con la correcta disposición de los residuos sólidos los cuales son unos de los mayores elementos que inciden en esta situación. De igual forma, existen en Colombia, ciudades tan grandes y de características similares a Cartagena que han transitado por las sendas de la formación ciudadana y han tenido avances significativos reflejados en la mejora en la prestación de los servicios públicos domiciliarios.

Con el apoyo de estas experiencias referenciadas, principalmente en la ciudad de Santiago de Cali, se pretende lograr dar claridad a algunos puntos que han sido un problema en el avance hacia la eficiencia necesaria para una comunidad que atiende a propios y extraños y la garantía de la prestación de los servicios públicos domiciliarios no puede decaer porque genera graves afectaciones.

Algunos de estos problemas o inconvenientes es la falta de claridad que tiene la población de los derechos y obligaciones que le asisten ante estos servicios, la falta de conocimiento para realizar sus trámites y adelantar cualquier gestión que requieran. Para lograr diseñar un modelo de formación que aporte conocimiento al ciudadano fue necesario plantear algunas preguntas y basados en las respuestas que se obtengan establecer fundamentos teóricos que contribuyan en el soporte de un programa que responda a las necesidades:

¿Conoce usted si existe para el ciudadano algún documento que le otorgue el derecho a exigir, recibir y reclamar un servicio público domiciliario?

¿Conoce usted ¿cuáles son sus derechos con respecto a los servicios públicos domiciliarios?

¿Sabe usted ¿cuáles son sus deberes con respecto a los servicios públicos domiciliarios?

¿Conoce usted si existe alguna multa o sanción por faltar a sus deberes relacionados con los servicios públicos domiciliarios?

¿Sabe usted ante cuál organismo debe presentar sus reclamaciones cuando siente violado sus derechos relacionados con servicios públicos domiciliarios?

REFERENTES TEÓRICOS

Se vinculan en este proceso de investigación dos grandes conceptos: Formación Ciudadana y Servicios Públicos. Para ambos podemos encontrar muchos referentes teóricos por cuanto son temas muy actuales y también de mucha historia.

Gutiérrez (2008) nos hace una correlación entre “la democracia y su necesidad de ciudadanos capaces de vivir su ciudadanía” (p. 2) para ello es de gran importancia que este ciudadano conozca cómo desempeñar el papel que se le pide desempeñar. El conocimiento requiere formación. En el caso de García (2018), sostiene que la formación ciudadana consiste en un proceso que promueve en las personas valores sociales para que puedan participar y cooperar en el desarrollo de la sociedad con base en esos preceptos, orientados a fomentar el respeto, la solidaridad y la responsabilidad necesarias, y así impulsar la armonía más adecuada en la convivencia. Con este fin, las instituciones de todos los sectores deben colaborar asumiendo papel dentro de la colectividad.

Es importante resaltar que este tema de las competencias ciudadanas, adquiridas a través de un proceso formativo o no, “buscan fomentar personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, para que sean capaces de construir una sociedad basada en el respeto, transparencia, cooperación y libertad” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019; p. 3), sobre esta premisa podemos considerar que con una mejor formación ciudadana tendremos sociedades con mayor y mejor calidad de vida.

Con comunidades conocedoras de sus deberes y derechos en materia de servicios públicos se fortalece la interacción con los servidores responsables de la prestación del servicio, se puede establecer una comunicación más eficiente y por ende el funcionario tendrá la oportunidad de dar agilidad a su ejercicio y que éste resulte más efectivo por cuanto puede lograr los resultados esperados por el ciudadano con mayor celeridad y al menor costo posible.

Por otro lado, también en necesario comprender lo que se ha dicho de los servicios públicos para luego enlazar los dos conceptos; para ello, citamos a Rodríguez (2014), quien puntualiza:

> El servicio público ha sido reconocido como el medio a través del cual el Estado alcanza la justicia social para promover la igualdad. En Colombia se reconoce la importancia de los servicios públicos por su estrecha relación con la finalidad social del Estado de suministrar prestaciones considerando al ciudadano como un fin en sí mismo. Los servicios públicos son inherentes a la finalidad social del Estado debiendo asegurar su prestación eficiente" (Entendiendo los servicios públicos domiciliarios, S/P).

En Colombia los servicios públicos son ampliamente tratados en la legislación, desde la Carta Magna hasta normas específicas que se dedican a su regulación, En el Código Sustantivo de Trabajo se dice que "se considera como servicio público, toda actividad organizada que tienda a satisfacer necesidades de interés general en forma regular y continua, de acuerdo con un régimen jurídico especial, bien que se realice por el Estado, directa o indirectamente, o por personas privadas" Ar. 430 CST.

Por su parte la Norma Superior Colombiana en su artículo 365 resalta que "los servicios públicos son inherentes a la finalidad social del Estado. Es deber del Estado asegurar su prestación eficiente a todos los habitantes del territorio nacional"

La unión de estos conceptos nos lleva a convencimiento que definitivamente deben ir de la mano, tal como se dijo, garantizar la eficiencia de los servicios públicos es una responsabilidad del Estado y siendo éste un derecho de los

colombianos cabe resaltar que, mientras el ciudadano cumpla con su parte y conozca sus derechos, podrá coadyuvar en esa eficiencia que se requiere y que hará un Estado eficaz en el cumplimiento de su finalidad.

La importancia de la definición de un modelo de educación en servicios públicos que contenga formación básica inicial sobre derechos y deberes de los ciudadanos, alcance de la obligación del Estado, obligaciones a cargo de los prestadores de servicios públicos, específicamente en el servicio de aseo, cobra visibilidad cuando analizamos la situación actual de la prestación de éstos y vemos cómo en muchos casos puede darse que el incumplimiento de algunos deberes como ciudadanos puede ser un impedimento para alcanzar la pregonada y deseada eficiencia; en el caso Colombiano es básico para todos los intervinientes la claridad de lo dispuesto por la Constitución Política y la Ley de servicios Públicos Domiciliarios.

En Colombia se ha legislado mucho sobre los servicios públicos y existe un sinnúmero de fallos de las Cortes defendiendo su garantía, otorga incluso, la misma legislación, la oportunidad de adelantar procesos formativos que permitan avanzar hacia una eficacia contundente en la prestación de los servicios públicos por parte del Estado, todo esto considerando que una ciudadanía con pleno conocimiento del funcionamiento del sistema para la prestación de los servicios públicos podrá indudablemente colaborar en el proceso y lograr la meta ideal.

METODOLOGÍA

Investigar sobre modelos de formación ciudadana, más específicamente en servicios públicos en Colombia, aporta conocimientos con los que se pueden analizar situaciones similares con la ciudad de Cartagena, a fin de lograr con ello superar en gran parte aspectos relevantes que pueden generar demoras en la investigación y la aplicación de sus resultados. El trabajo de investigación se soporta en el enfoque cualitativo, ampliamente abordado por autores como Hernández, Fernández y Baptista (2003), además es documental, de campo e interpretativo.

Se tuvieron en cuenta distintas fuentes de información, los documentos no únicamente son papeles impresos, también pueden ser electrónicos, gráficos y audiovisuales, de todos hubo en este proceso.

Durante su desarrollo se estudiaron detenidamente los soportes documentales de la aplicación en otras ciudades de la misma categoría o similar del Distrito de Cartagena, se revisaron resultados de la aplicación de los modelos de formación creados para esas ciudades y con ello se pudo obtener un análisis objetivo que aporta un sustento para un modelo propio y ajustado a la realidad de la ciudad para la cual se realiza.

Inicialmente, se adelantó la investigación con documentos de experiencias de otras ciudades (Bogotá, Cali, Bucaramanga), informes, modelos desarrollados y publicados en la página web de las alcaldías correspondientes o las unidades administrativas de servicios públicos, entrevistas que se adelantaron con las personas a cargo de estos procesos y de los organismos del Estado rectores y vigilantes del cumplimiento de los deberes de la Administración Pública frente a los servicios públicos.

En particular, el acceso a los servicios públicos establece un indicador de calidad de vida, las personas requieren vivir y transitar por lugares limpios, por su salud, por su bienestar, por múltiples factores que son determinantes en el momento de calificar el nivel de vida de una comunidad; el acceso a los servicios de aseo, acueducto y alcantarillado contribuyen a un mejor nivel.

La metodología empleada para adelantar la investigación documental en este trabajo nos llevó a realizar una selección del material, para lo cual se contó tanto con la legislación existente como con los trabajos para la posible generación de los modelos de educación requeridos. Este material se revisó detenidamente para establecer su pertinencia con la investigación. Adicionalmente se realizaron entrevista con algunos ciudadanos (diseño de campo, razón por la cual fue identificado como un diseño mixto), representantes de la Administración Distrital,

trabajadores de las Empresas de Servicios Públicos y miembros de Organismos de Control que permitieron conocer la percepción de cada uno de ellos ante los servicios públicos y con ello se obtuvo información sobre las necesidades de formación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según lo planteado y la unidad de los conceptos teóricos, se requiere claridad de las líneas que permitan identificar los vacíos en el conocimiento de los ciudadanos y generar las estrategias necesarias para superarlas. Estamos en una constante evolución y cada Estado lucha a diario por permitir el mejoramiento en la calidad de vida de todas las personas que habitan su territorio, con ello nace un reto: mantener educado a su pueblo para que se logre la eficiencia.

Con la situación actual de pandemia que ha atacado a todos los países del mundo los servicios públicos tienen gran importancia, por ejemplo, el servicio de acueducto, hemos visto como una de las recomendaciones iniciales y que se ha mantenido como una de las medidas más efectivas para impedir la propagación del virus, es el lavado frecuente de las manos.

Esta estrategia requiere de un servicio público en su mejor expresión, en Colombia, como en otros países del tercer mundo existen muchos hogares que ni siquiera tienen acceso al servicio de acueducto, difícilmente en estos momentos de la historia pudiéramos hablar de desconocimiento de los derechos, pero sí de las obligaciones que le asisten a cada uno de los miembros activos en la prestación del servicio público.

De igual forma el servicio público de aseo es fundamental por las condiciones de salubridad y la disposición final de los residuos sólidos, más aún cuando se trata de residuos especiales que puedan poner en riesgo inminente la salud y la vida de quienes tienen contacto con ellos de forma directa. La prestación óptima del servicio de aseo no solamente beneficia a las comunidades en las que se recibe, sino también a las personas que lo prestan, porque la clasificación de los residuos reduce

el riesgo de enfermedades y accidentes; repercute además en las finanzas del Estado, quien al disponer de un óptimo servicio para la comunidad podrá disponer de recursos para invertir en mantenerlo e incluso mejorarlo.

Y finalmente no podemos olvidar la importancia del servicio de alcantarillado el cual es un elemento fundamental para la evacuación de aguas residuales y pluviales hasta llevarlas a plantas de tratamiento garantizando que no se acumularán convirtiéndose en focos de infección.

Los usuarios, funcionarios públicos a cargo de garantizar la prestación de los servicios y personas vinculadas a las empresas de servicios públicos dejan ver en las entrevistas realizadas los vacíos de conocimiento que es necesario abordar para dar la claridad que todos requieren en el tema específico de servicios públicos: derechos y deberes, como también los procedimientos.

CONCLUSIONES

Habiendo desarrollado distintas entrevistas con ciudadanos se evidencia que muchos de ellos no conocen la existencia de algunas herramientas legales exigir sus derechos en materia de servicios públicos de forma muy específica, que en alto porcentaje desconocen sus derechos y también sus obligaciones

El abordaje de un tema tan importante como la prestación de los servicios públicos en una comunidad implica un vasto conocimiento legislativo por parte de quienes lo prestan y quienes lo vigilan, pero no pueden permanecer al margen de este conocimiento quienes lo reciben.

La comunidad debe contar con los elementos de juicio suficientes para evaluar si el servicio recibido es el que se le debe prestar, si se enmarca en todo el esquema jurídico que otorga la garantía a cargo del Estado, si cumple con la calidad debida y si el costo se adecua a los parámetros determinados.

Cada sector de una ciudad tiene sus propias variables: su formación académica, entorno social, económico y principalmente competencias ciudadanas.

Todos estos elementos conforman un conjunto valioso que debe ser la base para determinar sus necesidades de conocimiento que le permitan una amplia visión para avanzar hacia la eficiencia y el mejoramiento permanente de la calidad de vida de los miembros de esa comunidad.

Contando con las herramientas necesarias para adelantar la formación de los miembros de una comunidad y superar los vacíos que puedan tener sobre sus derechos y la forma de hacerlos valer o sus deberes y la responsabilidad que adquieren para su cumplimiento o sanciones a las que se pueden exponer por su incumplimiento, es posible obtener grandes logros, lo que se requiere básicamente es tener un modelo a seguir y al contar con él decantar lo necesario que sea aplicable a una comunidad específica con necesidades bien definidas.

De la documentación revisada, tanto física como digital, se han obtenido grandes aportes para avanzar en un modelo de formación, máxime por la especificidad de las comunidades a las que se aplican, aportando importantes instrumentos para hacer las distinciones según la población a quienes va dirigida la formación, con la evidencia del logro de los objetivos propuestos en las investigaciones consultadas o documentos aplicados en otras ciudades, se tiene un horizonte más claro para orientar el trabajo y lograr mayor eficiencia en su desarrollo.

REFERENCIAS

Código Sustantivo de Trabajo. Publicado en el Diario Oficial No 27.622, del 7 de junio de 1951. [Documento en línea]. Disponible: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_sustantivo_trabajo.htm. [Consulta: 2021, Marzo14]

Constitución Política de Colombia, publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. [Documento en línea]. Disponible: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr012.html#365. [Consulta: 2021, Marzo14]

Gutiérrez, A. (2008). Uni/pluriversidad. Formación ciudadana para fortalecer la democracia. Vol.8 No.3, 2008 – *Suplemento Educación, Ciudadanía y*

Democracia. [Artículo en línea]. Disponible: https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1815/1483. [Consulta: 2021, febrero 21]

García, A. (2018). Formación ciudadana. El Nacional Web - Caracas-Venezuela. [Artículo de opinión en línea]. Disponible: https://www.elnacional.com/opinion/columnista/formacion-ciudadana_263626/. [Cosulta: 2021, febrero 21]

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de Investigación 5ta. ed. México: McGraw Hill. Disponible: https://www.freelibros.me/category/metodologia-de-la-investigacion. [Cosulta: 2021, febrero 21]

La formación Ciudadana como Competencia. [Documento en línea]. Disponible: https://www.bcn.cl/delibera/pagina?tipo=1&id=la-formacion-ciudadana-como-competencia.html. [Consulta: 2021, Marzo14]

Rodríguez, L. (2014) Entendiendo los servicios públicos domiciliarios. [Documento en línea]. Disponible: https://www.asuntoslegales.com.co/consultorio/entendiendo-los-servicios-publicos-domiciliarios-2186116 [Consulta: 2021, Marzo12]

La metacognición en el proceso de composición escrita. Aproximaciones teóricas

Metacognition in the written composition process.
Theoretical approaches

Métacognition dans le processus de composition écrite.
Approches théoriques



Delsa Yaneth Polo Araujo
Yaneth_polo@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3899-128X

Policía Nacional. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo aportar elementos teóricos basados en estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la composición escrita en el ámbito educativo. Para ello, se tomaron algunas fuentes teóricas, referidas a la metacognición y sus estrategias, así como su relación con el proceso de composición escrita. Desde el punto de vista metodológico, el artículo se fundamenta en la investigación documental y se aplicó el análisis de contenidos. Lo que permitió obtener como resultado diferentes perspectivas vinculadas con las estrategias metacognitivas aplicadas a la composición textual, las cuales requieren de acciones como; tomar decisiones deliberadas y la regulación de procesos cognitivos para la planificación, generación y revisión del texto. Se concluyó que dichas estrategias permiten formar escritores competentes, capaces de producir textos claros, coherentes y cohesionados. Además, llenan de significado tanto el aprendizaje como la enseñanza de la lengua escrita.

***Palabras clave**: metacognición, estrategias metacognitivas, composición escrita.*

ABSTRAC

The present article aims to provide theoretical elements based on metacognitive strategies for the strengthening of written composition in the

educational field. For this, some theoretical sources were taken, referring to metacognition and its strategies, as well as its relationship with the written composition process. From the methodological point of view, the article is based on documentary research and content analysis was applied. What allowed to obtain as a result different perspective related to metacognitive strategies applied to textual composition, which require actions such as; make deliberate decisions and the regulation of cognitive processes for the planning, generation and revision of the text. It was concluded that these strategies allow the formation of competent writers, capable of producing clear, coherent and cohesive texts. In addition, they fill both the learning and the teaching of the written language with meaning.

Key words: *metacognition, metacognitive strategies, written composition.*

RESUMÉ

Le présent article vise à fournir des éléments théoriques basés sur des stratégies métacognitives pour le renforcement de la composition écrite dans le domaine éducatif. Pour cela, des sources théoriques ont été puisées, faisant référence à la métacognition et à ses stratégies, ainsi qu'à sa relation avec le processus de composition écrite. Du point de vue méthodologique, l'article est basé sur une recherche documentaire et une analyse de contenu a été appliquée. Ce qui a permis d'obtenir comme résultat différentes perspectives liées aux stratégies métacognitives appliquées à la composition textuelle, qui nécessitent des actions telles que ; prendre des décisions délibérées et la régulation des processus cognitifs pour la planification, la génération et la révision du texte. Il a été conclu que ces stratégies permettent la formation d'écrivains compétents, capables de produire des textes clairs, cohérents et cohésifs. De plus, ils remplissent de sens aussi bien l'apprentissage que l'enseignement de la langue écrite.

Mots clés: *métacognition, stratégies métacognitives, composition écrite.*

INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito educativo, la composición escrita se torna muy importante para la prosecución académica de los estudiantes, además de ser una herramienta que les permitirá cumplir con las exigencias profesionales de cualquier carrera. Para muchos aprendices el proceso de escritura se torna arduo y difícil de manejar, quizás se deba a que la escuela no ha propiciado adecuadamente dicho proceso, porque lo ha dejado en el mero acto de transcribir o de escribir para cumplir con un requisito.

La escritura es considerada por diversos autores como un proceso cognitivo y a la vez comunicativo, por lo que implica el desarrollo y aplicación de estrategias para lograr crear un texto adecuado, el cual se constituye como el producto final del proceso de escritura. En consecuencia, es importante que dentro de las diferentes realidades educativas se apliquen estrategias, para que escribir pase de ser una obligación a convertirse en una destreza. Para ello, las estrategias metacognitivas representan una opción bastante viable.

La metacognición es definida por Puentes, Jiménez y Llopis (2012) como el conocimiento y control de las actividades propias de pensamiento y aprendizaje, por lo que las estrategias metacognitivas apuntan a desarrollar procedimientos sistemáticos que influyen positivamente en el procesamiento mental de la información. De tal menara, que, para escribir, es necesario hacerse consciente de los procesos cognitivos que se llevan a cabo para lograr obtener un texto.

Partiendo de esto, el presente artículo tiene como objetivo principal es aportar elementos teóricos basados en estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la composición escrita en el ámbito educativo. Esto cobra importancia para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los aprendices dentro del aula y permite a los docentes aplicar nuevas formas de enseñanza en lo que a la composición textual se refiere. Así, la escritura podrá dejar de ser un proceso tedioso y molesto para ser una habilidad con la que cuenten los estudiantes a lo largo de su formación.

Para llevar a cabo este estudio se recurrió a la investigación documental, de tal modo que se tuvo acceso a fuentes impresas y electrónicas para la obtención de la información necesaria, la cual se interpretó aplicando un análisis de contenido, mediante el cual se elaboró una matriz que refleja los principales elementos teóricos que proponen algunos autores en relación con las estrategias cognitivas y la composición escrita. Teóricamente se desarrollaron los aspectos principales de las estrategias metacognitivas en general, haciendo énfasis en aquellas que se pueden poner en práctica durante la composición escrita. También se abordó lo referente al proceso de escritura en el ámbito educativo y su relación con la metacognición.

De esta manera, se puede enfatizar que para materializar la escritura se requiere elaboración, organización y sistematización, a fin de que esta se dé de manera efectiva y cumpla con su fin último de comunicar. Por lo que es importante que los estudiantes la desarrollen adecuadamente, pues, esto le facilitará su desempeño académico y profesional. Así, al incorporar las estrategias metacognitivas en el contexto educativo se puede fortalecer el proceso de composición escrita dentro y fuera del aula, y, a su vez, el proceso de enseñanza y de aprendizaje será más eficaz.

Ya que tal como lo sostienen Valencia y Caicedo (2015), mediante la aplicación de estrategias metacognitivas las personas adquieren conocimientos sobre sus propios procesos cognitivos, es decir, que aprende a regular y controlar dichos procesos para solucionar exitosamente las diferentes tareas y actividades que se les presentan diariamente. Lo que resulta de gran pertinencia en la sociedad actual en la que han surgido nuevos entornos comunicativos y otras múltiples maneras de interacción mediática y tecnológica, que han cambiado drásticamente la manera tradicional de comunicarnos y construir significados del mundo que nos rodea (Prado, 2001).

REFERENTE TEÓRICO

Aspectos metacognitivos

Según Flavell (citado por Osses y Jaramillo, 2008), la metacognición comprende el conocimiento y el control de las actividades del pensamiento y del aprendizaje. Esta toma en cuenta dos aspectos, el primero es el estar consciente de las habilidades, estrategias y recursos necesarios para ejecutar una tarea de manera efectiva, saber qué hacer; y, el segundo, es la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar la meta de las tareas de manera exitoso. Es entonces, saber cómo y cuándo hacer qué cosas.

Por otra parte, Álvarez y Bisquerra (1996) plantean que la metacognición es el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una

actividad específica. Y Poggioli (2009) sostiene que la metacognición puede ser entendida como el grado de conocimiento que tiene la persona que aprende sobre su manera de comprender, aprender y estudiar sus procesos cognoscitivos y la habilidad de controlar y regular dichos en atención al resultado y progreso que obtenga en su aprendizaje.

En este mismo orden de ideas, Vázquez-Chaves (2015), explica que "la metacognición es la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos, es decir, de la forma en la que se procesa la información proveniente del entorno de manera consciente" (p.20). Como puede verse, en las concepciones antes señaladas, la metacognición está referida a saber controlar y a autorregular nuestros procesos cognitivos para obtener resultados deseados.

En este sentido, la metacognición resulta de gran relevancia en el ámbito educativo ya que por medio de ella se pueden optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, porque favorece la toma de conciencia y el control del propio aprendizaje al favorecer la resolución de problemas, lo que representa un aporte significativo para su vida propia.

De allí la importancia de que en la práctica pedagógica se lleven a cabo estrategias metacognitivas; las cuales son definidas por Puentes, Jiménez y Llopis (2012) como procedimientos que al realizarlo de manera sistemática y conscientemente influyen en el desempeño de procesar, buscar y evaluar la información, así como en la forma almacenarla en la memoria y recuperarla para resolver situaciones de la vida diaria y autorregular el aprendizaje.

Burón (2006) describe diversos tipos de estrategias metacognitivas, dentro de las cuales se encuentran:

a) De metaatención: se centran en el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender, a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, lo que significa el reconocimiento de las

debilidades del individuo, que le permiten darse cuenta de las distracciones y considerar los correctivos necesarios para darle solución.

b) De metacomprensión: están relacionadas con el conocimiento que puede tener el individuo de su propio yo y de las estrategias apropiadas para realizar con éxito la tarea que se le asigna. En otras palabras, es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla.

c) De metamemoria: Toman en cuenta el grado de conocimiento y conciencia que posee el individuo acerca de la memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. Un aspecto importante de estas hace referencia en las estimaciones sobre el conocimiento ya adquirido y a estimaciones sobre ejecuciones futuras.

d) De metalenguaje: se refiere a las habilidades metalingüísticas, que no se reduce a un mero hablar sobre el lenguaje, sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente, tanto el lenguaje, como la actividad lingüística de cualquier hablante y en particular del propio sujeto.

Esta clasificación da a entender que la cognición humana posee una serie de elementos que deben desarrollarse para que lo que se aprende pueda ser aplicado en diferentes ámbitos y para realizar diferentes actividades. De manera que el aprendizaje trascienda el mero cúmulo de información.

La composición escrita

Tradicionalmente la escritura ha sido conceptualizada como un sistema de signos que permite copiar lo que se dice, es decir, un medio que representa la lengua oral. Pero es importante conocer que, según Cassany (1995), la escritura es un proceso independiente del oral y un verdadero medio de comunicación, por lo tanto, aprender a escribir supone algo más que aprender la correspondencia entre sonido y grafía.

Desde el punto de vista del referido autor, la composición escrita no esta limitada solo al conocimiento de los contenidos gramaticales, es mucho más

complejo, incluye el manejo de otros conocimientos, a saber: adecuación, coherencia y cohesión. Sin el conocimiento de estos aspectos no se puede componer un texto con intenciones comunicativas.

De igual manera, sostiene Cassany (2005) que para la composición escrita es necesario poner en práctica un conjunto de estrategias: estrategias de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios. Las estrategias de composición permiten expresar las ideas a través esquemas, borradores previos y realizar reelectura. Dentro de estas estrategias destacan:

1) Tomar conciencia de las personas a quienes va dirigido el texto cuando se escribe.
2) La planificación de la estructura del texto que se va a escribir, para ello se debe realizar un esquema de los aspectos a tratar antes de empezar a redactar.
3) Releer el texto a medida que se escribe, esta estrategia permite mantener el sentido global de lo que se escribe.
4) Realizar correcciones y revisar las ideas expuestas en atención a aspectos gramaticales, de redacción y la ortografía.
5) La recursividad; el proceso recursivo permite reformular lo escrito inicialmente e incluir ideas nuevas que pueden surgir durante el desarrollo del texto

En cuanto a las estrategias de apoyo propuestas por el autor, se refieren al conjunto de estrategias complementarias que utiliza la persona que escribe para solucionar las deficiencias de conocimientos que le surgen a medida que produce el texto, estas pueden ser deficiencias gramaticales, textuales y de contenidos. Para solventar las deficiencias gramaticales o léxicas las estrategias son: (a) usar la información del código adquirido para recordar la escritura de alguna palabra; (b) usar las reglas aprendidas para despejar dudas gramaticales o léxicas; (c) consultar una fuente externa como un diccionario.

Para superar las deficiencias textuales vinculadas con aspectos de coherencia, cohesión, adecuación y disposición del texto. En este caso la estrategia es consultar a fuentes externas que respondan a dichas necesidades.

Finalmente, ante la deficiencia de contenido sobre un tema que se pueden presentar al momento de escribir se puede recurrir a las siguientes estrategias: (a) desarrollar y crear ideas a partir del conocimiento previo que se tenga del tema; (b) consultar fuentes externas para complementar o completar la información que haga falta, en este caso pueden ser en libros o preguntar a otra persona.

Por lo antes expuesto, resulta relevante que en el ámbito académico se conciba la escritura como un elemento que requiere de un proceso de elaboración, organización y sistematización. Su enseñanza debe responder a los intereses de los estudiantes, y a las necesidades que en ellos se generen. También, debe orientarse al desarrollo de habilidades básicas que se requieren para escribir toda clase de texto. De allí la importancia de tomar en cuenta tanto las estrategias de composición escritas, como los planteamientos referidos a las estrategias metacognitivas, pues, al aplicarlas dentro de la escritura, el alumno puede evaluar su propia producción, y hacerse consciente de sus aciertos y deficiencias y actuar en consecuencia.

METODOLOGÍA

Para desarrollar este artículo fue necesario acudir a la investigación documental, que para Palella y Martins (2006) se caracteriza por la recopilación de información de diferentes fuentes documentales escritos u orales, para obtener de ellas elementos de interés para una investigación determinada. Para este estudio se utilizaron fuentes impresas y artículos científicos de fuentes electrónicas vinculados con el tema de composición escrita y las estrategias metacognitivas.

El método empleado para obtener los resultados fue el análisis de contenido, definido por Krippendorff (1990) como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un

contexto" (pág. 28)**.** Así que se analizaron de manera detallada todas las fuentes que se consideraron pertinentes para aplicar el método señalado, tal como lo plantea el autor, desde una triple perspectiva: los datos tal y como se presentaron, basados en la información obtenida; el contexto de esos datos, y la forma en que el investigador los clasifica para interpretarlos desde su propia realidad y conocimiento, para plantear así diferentes inferencias que se tornan válidas al estar debidamente sustentadas.

De esta manera, el análisis e interpretación de la información se basó principalmente en los postulados de autores como: Monereo (1999), Cassany (2005), Castelló (2002), Burón (2006), Vázquez-Chaves (2015), Díaz y Hernández (2010), Puentes, Jiménez y Llopis (2012), Correa, Castro y Lira (2002), Jiménez, Alvarado y Calaforra (2015) y Tapia (2000). Los planteamientos de dichos autores permitieron obtener los hallazgos del tema abordado.

RESULTADOS

La revisión teórica realizada de los diferentes postulados de las estrategias metacognitivas para al fortalecimiento de la composición escrita, brinda elementos orientadores para mejorar la intervención de la práctica pedagógica de la escritura en las aulas de clase. Este enfoque pedagógico que demanda de procesos conscientes, autorregulados y monitoreo continuo en la planificación, producción y revisión de un texto, permite que los alumnos generen productos escritos de mayor calidad. Además, como lo señalan Valencia y Caicedo (2015), las estrategias metacognitivas optimizan los procesos que realizan los estudiantes al asumir tareas cognitivas, lo que favorece la toma de conciencia y control del propio aprendizaje, así como el conocimiento que poseen y de las estrategias que necesitan al realizar una tarea determinada.

A continuación, se presentan las perspectivas teóricas de diversos autores vinculadas con las estrategias metacognitivas y el proceso composición escrita:

Tabla 1

Elementos teóricos de estrategias metacognitivas para fortalecer la composición escrita

Autores	Postulados teóricos
Monereo (1999)	Actividades orientadas a la planificación, generación y revisión del texto, que requieren de la activación de procesos mentales como la organización, la relación y el análisis de ideas para ejecutar la tarea de escribir un texto.
Flower y Hayes (citado por Correa, Castro y Lira 2002)	Proceso complejo que implica la solución de dos tipos de problemas; problema de contenido relacionados a qué decir y el problema retórico de cómo decir lo que se va a escribir. Implica el monitoreo y control de los procesos mentales durante la planificación del texto, producción y revisión del texto.
Castelló (2002)	Acciones para resolver problemas de escrituras en situaciones reales mediante el análisis y la regulación de su actuación, además implica tomar de decisiones para saber cómo utilizar sus conocimientos en el proceso compositivo del texto.
Burón (2006)	Acciones y mecanismos reguladores (planificación, monitoreo y evaluación) necesarios, que deben llevarse a cabo para garantizar que una tarea se realice exitosamente
Díaz y Hernández (2010)	Darle oportunidad a los alumnos para que tomen conciencia de los procesos y subprocesos implícitos en el acto de producción textual.
Chaverra (2011)	Acciones que pueden ser observadas y verbalizadas durante el proceso de composición textual del estudiante, y que ponen de manifiesto el reconocimiento consciente sobre qué, cómo y por qué se llevan a cabo determinadas acciones en la elaboración de un texto.
Puentes, Jiménez y Llopis (2012)	Procedimientos que se desarrollan sistemática y conscientemente para influir en las actividades de procesamiento de información.
Hurtado (2013)	Proceso de adquisición de mecanismos de autorregulación necesarios en las distintas tareas de escritura, como, por ejemplo, analizar con profundidad textos sociales auténticos, desarmarlos y comprender su modo de producción.
Jiménez, Alvarado y Calaforra (2015)	Actividades que se llevan a cabo en la planificación, generación y revisión del texto, que encierran características del pensamiento tales como la organización, la relación y el análisis de ideas.

Como puede observarse la aplicación de estrategias metacognitivas en la producción escrita requiere de procesos de planificación, generación y revisión de

lo que se escribe. Al respecto Tapia (2000) y Monereo (1999), que la planificación del texto constituye la guía del escrito, la anticipación de las acciones a tener en cuenta para la elaboración del texto y que de cierta manera incluye el o los objetivos del mismo, es decir, qué es lo que se quiere lograr con él, y de acuerdo con el objetivo planteado, la planificación permite determinar qué cosas se van a decir y cómo se van a decir. Esto implica la generación y la selección de las ideas que van a organizar y a dar estructura al producto escrito haciendo los ajustes necesarios a los requisitos textuales y en función a las necesidades del lector. Así, el texto que se generará será producto de un proceso consciente, que tendrá una finalidad específica, y no algo que nació del azar.

La generación del texto, plantean los autores mencionados, exige la traducción del propósito que se tiene en mente, es decir, que implica llevar a cabo una serie de acciones bajo unas decisiones que requieren del escritor un notable esfuerzo como por ejemplo, no sólo atender a la ortografía, caligrafía o puntuación, sino a la relación que se establece entre las diversas partes del texto y a su coherencia, a la pertinencia de su expresión en uno u otro momento, a la claridad y al considerar el punto de vista del posible lector para que tal escrito incida en él.

Finalmente, la revisión del texto es el proceso que se va estableciendo a lo largo del mismo mientras se va escribiendo, con el fin de mejorarlo o modificarlo; detectar errores de ortografía, hallar incoherencias, vaguedades, entre otros. Al releer se debe tener en cuenta la perspectiva del lector, para así, tratar de encontrar lo que podría resultar confuso, redundante o novedoso. Después de hallar lo inadecuado, se puede determinar qué operación sería más apropiada emprender para modificar lo escrito, para añadir o eliminar una frase o palabra o para cambiar completamente lo que se dijo y recurrir a la reescritura.

Los planteamientos descritos constituyen una herramienta bastante útil para la aplicación de estrategias metacognitivas en la composición escrita, ya que dichas estrategias brindan la posibilidad de usar lo que ya conoce para mejorar y

perfeccionar su práctica al hacer uso consciente de las habilidades cognitivas que ya poseen los alumnos.

CONCLUSIONES

En atención al objetivo del artículo es importante destacar que el proceso de composición escrita es complejo, se adquiere y desarrolla a medida que se pone en práctica, por lo que es necesario que se fortalezca, sobre todo en el ámbito educativo. De esta manera, las estrategias metacognitivas se constituyen en una herramienta válida y favorable para que los que se forman desarrollen dicha habilidad lingüística.

Al ser la escritura un proceso susceptible al desarrollo y perfeccionamiento, y el lenguaje un componente de la acción cognitiva, no se debería dejar de lado las estrategias metacognitivas en el momento de realizar composiciones escritas dentro del aula. Asimismo, es importante que quien escribe se apropie de aquellas estrategias con las que se sienta más cómodo, y pueda evaluar cuál de ellas le da mejor resultado. De esta manera, la construcción de ideas y significados será mucho más sencilla, y su transmisión podrá darse sin dificultades.

Las estrategias metacognitivas aportan elementos valiosos que optimizan la composición escrita porque implican el desarrollo de procesos cognitivos conscientes, regulados y la toma de decisiones deliberadas durante la planificación, la producción y la revisión del texto que se escribe. Lo que contribuye a formar escritores competentes, capaces de producir textos claros, coherentes y cohesionados. Además, llenan de significado tanto el aprendizaje como la enseñanza de la lengua escrita.

REFERENCIAS

Burón, J. (2006). Enseñar a aprender*:* Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educare, La Revista Venezolana de Educación*. [Revista en línea], 26. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf [consulta: 2021, enero 29]

Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2005). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* [Revista en línea], 51-52. Disponible: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-0934200 20051 00011 t [Consulta: 2021, Febrero 23]

Chaverra, D. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación* [Revista en línea], 2. Disponible: http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v8n2/v8n2a12.pdf [Consulta: 2021, febrero 23]

Correas, M., Castro, F. y Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. Revistas Horizontes Educacionales [Revista en línea], 7. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf [Consulta: 2021, febrero 21]

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGrawHill.

Jiménez, V., Alvarado, J. y Calaforra, P. (2015). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [Revista en línea], 2. Disponible: http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/ article/ view/2095/2652 [Consulta: 2021, febrero 25]

Hurtado, R. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluri/versidad* [Revista en línea], *2.* Disponible: https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16972/14696 [Consulta: 2021, Febrero 21]

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A

Monereo, C. (1999). Estrategias de aprendizaje. En Pozo, I. y Monereo, C. (Coords). El Aprendizaje Estratégico. Madrid: Santillana/ Aula XXI.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008).Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV* [Revista en línea], 1. Disponible: https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf Consulta: 2021, enero 17]

Palella, S. y Martins, F. (2006). Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas: FEDUPEL.

Prado, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* [Revista en línea], 17. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=185305 [Consulta: 2021, Enero 23]

Poggioli, L. (2009). Estrategias metacognitivas. Caracas: Fundación Empresas Polar.

Puentes, A., Jiménez, V. y Llopis, C. (2012). Estrategias metacognitivas. [Documento en línea]. Disponible: https://editorialcepe.es/wp-content/uploads/2012/01/9788478698295.pdf [Consulta: 2021, Ferrero 05]

Tapia, A. (2000). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.

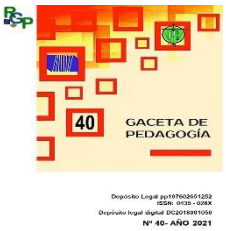
Vazquez-Chaves, A. (2015). La metacognición: una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare* [Revista en línea], 3. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169751 [Consulta: 2021, Febrero 16]

Valencia, M. y Caicedo, M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: estado de la cuestión. *Revista CES Psicología* [Revista en línea], 2. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417002.pdf [Consulta: 2021, Febrero 21]

Integración del tema migratorio y refugiados en el currículo educativo colombiano: Una discusión necesaria

Integration of the immigration and refugee issue in the colombian educational curriculum: A necessary discusión

Intégration de la question des migrations et des réfugiés dans le programme éducatif colombien: Une discussion nécessaire



Marla Isabel Fuentes Castro
marlaisa302717@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6093-4401

Institución Educativa San Juan de Damasco.
Cartagena. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad plantear algunas aproximaciones teóricas que sirvan de base para la integración de las temáticas referidas a la migración y a los refugiados dentro del currículo educativo colombiano. Se tomó como sustento la concepción de migrantes y refugiados, así como sus derechos educativos actuales. La metodología empleada se basó en la investigación documental y en el análisis hermenéutico. Todo esto permitió obtener como hallazgo principal el aumento de la población migrante y refugiada dentro del sistema educativo colombiano, lo que amerita la inclusión de esta en el currículo. Por tal motivo, se concluyó que es necesario que el currículo educativo colombiano ejecute mecanismos de inclusión que beneficien a las migrantes y refugiados y que estén basados en la equidad y la interculturalidad.

***Palabras clave**: migrantes, refugiados, currículo, integración.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to propose some theoretical approaches that serve as the basis for the integration of issues related to migration and refugees within the Colombian educational curriculum. The concept of migrants and refugees, as well as their current educational rights, was taken as sustenance. The methodology used was based on documentary research and hermeneutical

analysis. All this made it possible to obtain as the main finding the increase in the migrant and refugee population within the Colombian educational system, which merits its inclusion in the curriculum. For this reason, it was concluded that it is necessary for the Colombian educational curriculum to implement inclusion mechanisms that benefit migrants and refugees and that are based on equity and interculturality.

***Keywords**: migrants, refugees, curriculum, integration.*

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de proposer des approches théoriques qui servent de base à l'intégration des questions liées à la migration et aux réfugiés dans le programme éducatif colombien. Le concept de migrants et de réfugiés, ainsi que leurs droits actuels en matière d'éducation, était considéré comme une source de subsistance. La méthodologie utilisée était basée sur la recherche documentaire et l'analyse herméneutique. Tout cela a permis d'obtenir comme résultat principal l'augmentation de la population de migrants et de réfugiés au sein du système éducatif colombien, qui mérite d'être incluse dans le programme. Pour cette raison, il a été conclu qu'il était nécessaire que le programme éducatif colombien mette en œuvre des mécanismes d'inclusion qui profitent aux migrants et aux réfugiés et qui reposent sur l'équité et l'interculturalité.

***Mots clés**: migrants, réfugiés, programme, intégration.*

INTRODUCCIÓN

La educación como sistema socio cultural es un factor para quienes deciden emigrar y funciona como alternativa para la transformación de una sociedad. En este contexto se percibe que los individuos visualizan la migración como la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida, mientras que para muchos refugiados que huyen de conflictos armados o persecuciones, es un elemento para comprender los contextos de violencia en los que muchas veces son protagonistas.

Por ello, es importante ajustar un currículo centrado en el individuo, con el propósito de que el sistema educativo pueda promover una cohesión social, pues, de lo contrario se podrían crear situaciones complejas, que quizás lleguen a difundir imágenes negativas, parciales, excluyentes o despectivas hacia los migrantes y refugiados.

Al respecto, la Unesco (2019), en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo, señala que estas relaciones tienen repercusiones para quienes emigran, para quienes se quedan en el lugar de origen y para las colectividades que acogen a inmigrantes, refugiados y otras poblaciones desplazadas (p.7).

En el caso particular de Colombia se ha venido generando una situación muy peculiar con respecto a la afluencia de migrantes al país, así como de refugiados, quienes buscan alejarse de situaciones políticas, económicas, y sociales que los afectan. Esta situación demanda al Estado colombiano el diseño de diversas políticas en diferentes ámbitos sociales, como es el caso del ámbito educativo. En este aspecto, parte del reto es a nivel curricular, ya que es necesario integrar a los niños, niñas y adolescentes migrantes o refugiados con las mismas oportunidades para su desarrollo psicosocial, afectivo y académico. Respecto de este tema, se han realizado investigaciones, que sirvieron como antecedentes al estudio presentado, tal es el caso de autores como Mondaca (2018), Bustos (2016) y Diez (2015).

Las políticas públicas colombianas no están bien claras con respecto a la temática migratoria, tal y como lo menciona Pinto, Amaya y Sáez (2019):

> Es un hecho que Colombia aún posee dificultad para la adecuación de una política pública migratoria plena, ya sea por la falta de coordinación entre las partes que les compete llevar a cabo el trabajo o por falta de claridad urge una normatividad clara en materia de acceso y garantía a Derechos Humanos, pero también de restricciones. Las instituciones encargadas de las migraciones están desarticuladas, hay un nivel de centralización muy alto y se están tomando medidas coyunturales. (p. 202).

Tomando en cuenta lo expuesto, se pretende en este artículo plantear algunas aproximaciones teóricas que sirvan de base para la integración de las temáticas referidas a la migración y a los refugiados dentro del currículo educativo colombiano. Esto cobra importancia debido a que, dentro de los entornos educativos de Colombia, se ha incrementado la población de migrantes y de refugiados. Particularmente de la población migrante de venezolanos, según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2021).

Esta población de niños y jóvenes, en su mayoría, debe adaptarse a las exigencias del sistema educativo y de la cultura propia de la región, lo que a veces se torna dificultoso y surgen diferentes problemáticas, tales como bajo rendimiento académico y dificultad para la convivencia, lo que desde el punto de vista de Jiménez, Valdivia, Valdés y Yáñez (2017), contribuyen a ensanchar aún más las brechas y desigualdades en el plano escolar .Por tal motivo, el currículo educativo debe promover proyectos y programas, desde la interculturalidad, que presten especial atención a esta población estudiantil, para así facilitar su integración y su desarrollo académico.

Con atención en el objetivo planteado, se recurrió a un estudio de tipo documental, el cual permite la consulta y revisión exhaustiva de diversos materiales bibliográficos relacionados con el tema abordado, para su análisis e interpretación.

Para generar las aproximaciones teóricas que sustentan el presente artículo, se consideraron los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes inmigrantes, las estrategias y mecanismo de inclusión, los procesos de identificación de niños inmigrantes y su integración en ámbito escolar, los derechos educativos de los migrantes y de las personas desplazadas, y la interculturalidad dentro del proceso educativo.

Con estos fundamentos se pueden dar aportes significativos para que el currículo propicie el bienestar de todos los actores educativos, sin discriminarlos por su nación de procedencia o por su nivel social, pues, la educación es un medio para promover la inclusión y la interculturalidad, y para alcanzar la inserción de la población estudiantil dentro de la sociedad.

REFERENTES TEÓRICOS

Algunas consideraciones sobre la migración y refugiados

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2020) en el Informe sobre las migraciones en el mundo afirma que la migración está estrechamente

relacionada con las transformaciones mundiales que se están suscitando en los ámbitos económico, social, político y tecnológico, lo cual afecta a las dinámicas sociales en todo el mundo.

Además, dicha organización considera que una persona migrante es aquella que se desplaza, o se ha desplazado, a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia, sin importar cuál es la causa de esto o por cuánto tiempo se mantenga. Las migraciones pueden darse por razones laborales, familiares o de estudios, en cuyo caso en su mayoría, los procesos migratorios no representan problemas ni para los migrantes, ni para el país que los recibe. O pueden darse también porque las personas se ven obligadas a abandonar su hogar y país de origen por conflictos, persecuciones o desastres trágicos. En este caso, suelen ser los que más necesitan de asistencia y apoyo del país donde se establecen.

En cuanto a los refugiados, señala la Asamblea Nacional de Naciones Unidas (1954) que son todas aquellas personas que:

> debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país (p. 1).

Por su parte, la organización por el Derecho a la Educación (2018) explica que los refugiados y los desplazados internos son aquellos que han dejados sus hogares por razones de: conflictos armados, violencia generalizada o violaciones de los derechos humanos o por desastres. Lo que significa un cambio drástico, ya que al igual que los migrantes, se ven obligados a abandonar todo su sistema de vida e iniciar de cero cargando con todo lo que eso implica.

Es este orden de ideas, vale destacar que un factor importante que influye en las migraciones, desplazamientos y al momento buscar refugio, es el aspecto geográfico. Y esto se debe a que muchas personas migran a países dentro de su

región, a países cercanos, debido a que se les facilita el acceso al momento de viajar tanto para ingresar como para regresar. Y para las personas desplazadas la prioridad, generalmente es ponerse a salvo, por lo tanto, tienden a desplazarse a lugares seguros cercanos, ya sea dentro o fuera de sus propios países (OIM, 2020).

Lo antes expuesto, ratifica la importancia de abordar el tema migratorio y de los refugiados a nivel curricular en el contexto colombiano ya que en nuestro país, como ya se ha mencionado, hay un significativo número de migrantes venezolanos y, por otro lado, debido a las secuelas de todos los años de conflicto armado que hemos vivido entre los grupos guerrilleros y el gobierno nacional, lo cual originó grandes desplazamientos internos de la población colombiana. Por lo que es necesario darles atención educativa a estos grupos vulnerables acorde a sus características y especificidades.

Tal como lo contempla la Organización Internacional para las Migraciones, cuya labor es velar porque el proceso migratorio contemple los derechos humanos y se promueva la cooperación internacional, para encontrar soluciones prácticas a los problemas migratorios, y ofrecer asistencia humanitaria a los migrantes que lo necesitan, ya se trate de refugiados, de personas desplazadas o desarraigadas. Y uno de los aspectos donde más se ven afectados los niños y adolescentes que viven estas realidades, es el educativo.

Por lo tanto, como docente considero que más allá de toda la legislación internacional y nacional destinadas a garantizar el bienestar de las personas en estas circunstancias, las instituciones escolares deben ser escenarios naturales por medio de los cuales se pueda promover y consolidar la integración e inclusión de dicha población a su nuevo contexto social. Y una de las maneras es promoviendo políticas educativas a nivel curricular que ofrezcan lineamientos pedagógicos que permitan brindar atención educativa pertinente, oportuna y con la fundamentación necesaria para superar las prácticas escolares improvisadas y descontextualizadas que recibe esta población minoritaria.

Sistema educativo colombiano, migración y refugiados

Actualmente, en Colombia se concentra una gran cantidad de migrantes y refugiados. Según la ACNUR (2021), en el país se encuentra alrededor de un millón setecientos mil (1.700.000) de venezolanos en condiciones de migrantes y refugiados. Y Bogotá es la ciudad que presenta mayor concentración con un equivalente al 22% del total nacional, seguida por los departamentos de Norte de Santander y La Guajira. Lo que refleja que nuestro país se ha convertido en destino para muchos migrantes que buscan una mejor calidad de vida y para los refugiados que desean alejarse de situaciones políticas, económicas, y de orden violento, tanto externo como interno. Situación que exige al Estado Colombiano el diseño de un currículo que pueda integrar a los niños, niñas y adolescentes como una oportunidad para el desarrollo psicosocial.

De acuerdo con Morales (2016), todo esto conduce a analizar si el sistema educativo colombiano está preparado para asumir la notable inserción de niños, niñas y jóvenes migrantes y refugiados, y de qué manera el Ministerio de Educación Nacional va a integrar esta realidad a las prácticas de aula, tanto en las instituciones educativas de carácter privado como público, siendo estas últimas instituciones donde la afluencia de la población migrante y refugiada se hace más notoria.

La educación constituye el más importante pilar sobre el cual se construye y transmite la cultura de una sociedad, por tanto, es un elemento decisivo en los cambios de las estructuras socio-culturales, políticas, educativas y económicas, en consecuencia, es el camino más expedito para alcanzar las exigencias de vida propuestas en los nuevos tiempos y la formación para esa vida.

Así que el currículo colombiano, para Bustos (2016), debe responder a las necesidades de la población de migrantes y desplazados, porque, de lo contrario, pondrá en evidencia en esta población, problemas de convivencia, bajo rendimiento e insuficiencia de proyectos pedagógicos en busca de la inclusión de la población migrante. Asimismo, la iniciativa que tiene cada docente para apoyar a los estudiantes afectados por la migración y el desplazamiento dentro del aula de

clases, es fundamental para llevar a la práctica la educación basada en la igualdad y la inclusión.

METODOLOGÍA

La metodológica de esta investigación está enmarcada en la investigación documental, considerada por Ávila (2006) como una técnica que permite a partir de documentos describir, explicar, analizar, comparar, criticar, entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto, mediante el análisis de fuentes de información. Para efectos de este artículo se utilizó el método hermenéutico, el cual es considerado por Aguilar (2004), como una disciplina que se ocupa clásicamente del arte de comprender los textos a través de un proceso de interpretación**.**

En este caso para la realización del análisis e interpretación de la información se tomaron los planteamientos de autores como: Mondaca (2018), Bustos (2016), Diez (2015), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2018, 2021), la Organización Internacional para las Migraciones (2020), Naciones Unidas (1954), Morales (2016). Todo ello llevó a la obtención de los hallazgos y las conclusiones de la integración del tema migratorio y refugiados en el currículo educativo colombiano.

RESULTADOS

La inclusión como elemento curricular para la atención de migrantes y refugiados

Según la Unesco (2015) para lograr la inclusión en las instituciones educativas se requiere fomentar el respeto a la diversidad y el rechazo de toda forma de hegemonía, estereotipos y prejuicios culturales que tan presenten se encuentran en las sociedades actuales. Por ello propende porque los programas y el contenido de los planes de estudios deben regirse por los principios de justicia social y

económica, igualdad y responsabilidad medioambiental, que constituyen los pilares del desarrollo sostenible.

En consecuencia, en los últimos años se cuestionan los mecanismos de inclusión que operan en las escuelas tales como las prácticas pedagógicas, el currículum, el clima educacional o el entorno social, que está fuertemente influenciado por la interculturalidad. Porque es necesario comprender, determinar y analizar los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes en los procesos de inserción, integración y asimilación por parte de la escuela, en temas como el currículo, planes, programas de estudio y los contenidos del sistema educativo (Mondaca, 2018).

De igual manera, el referido autor plantea que un aspecto importante a considerar en el concepto de inclusión, es el hecho de que los docentes suelen asociarlo únicamente a la satisfacción de necesidades educativas especiales o específicas, y obvian el amplio espectro de ámbitos que incorpora la inclusión como diversidad sexual, cultural, de creencias, entre otros. Además, la educación inclusiva debe considerar el diálogo intercultural como un eje central de desarrollo, donde la formación educativa es una práctica pedagógica que tiene que basarse en el reconocimiento de la diversidad, la participación comunitaria y una eficiente gestión directiva y escolar en materia de currículum, que articule contextos culturales diferentes. Así, los estudiantes pueden desenvolverse en diferentes mundos culturales con eficiencia y eficacia.

Ahora bien, la Organización de Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (2010) señala que se le prestan poca atención a la situación concreta de los derechos educativos de los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo, a pesar de estar contemplado en diferentes instrumentos legales como la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y su Protocolo, y la Convención sobre los trabajadores migratorios, donde se reitera el derecho educativo y la obligación de los Estados de garantizar la igualdad de oportunidades en la educación. Entre esas obligaciones

se incluyen el acceso, el reconocimiento de los certificados y diplomas y la concesión de becas.

Queda claro entonces, la responsabilidad de los docentes como uno de los principales actores educativos de generar acciones que consideren a los migrantes como parte de una comunidad y de sus instituciones políticas, económicas, sociales y culturales. Todo en una relación de igualdad con sus pares y a través del ejercicio de sus derechos y deberes, donde el Estado funcione como un ente político inclusivo y no un asimilador de diferencias culturales. También es necesario el reconocimiento de las diferencias y los derechos que potencialmente favorecerían el desarrollo de la comunicación inclusiva en las aulas.

Todo lo expuesto, incluir dentro del currículum el tema de migración y refugiados se torna de gran relevancia social y educativa. Porque como explica Diez (2015), permitirá entre otras cosas, reconstruir aspectos significativos de los procesos de identificación étnicos nacionales de los niños y niñas inmigrantes e hijos de inmigrantes residentes en Colombia.

El currículo como elemento para garantizar la equidad social

En el informe presentado por ACNUR (2018) denominado Invertir la tendencia: la educación de los refugiados en crisis, se insta a los países que acogen inmigrantes y refugiados a inscribir a las niñas y niños en los sistemas educativos nacionales, con un currículo apropiado que les permita darle continuidad a su formación académica y que les brinde las herramientas para desempeñarse a futuro a los otros niveles educativos como el universitario en igualdad de condiciones.

Sin embargo, señala Mondaca (2018) que se observa la inexistencia de mecanismos formales dentro del currículo colombiano, que permitan tematizar fenómenos migratorios; por lo que se corre el riesgo de terminar imponiendo estrategias contextuales que reproducen una serie de prejuicios, especulaciones y estigmatizaciones étnicas, culturales, nacionales y educacionales en los escolares

migrantes y refugiados, lo cual no propicia al desarrollo de una integración sociocultural exitosa.

A pesar de toda esta realidad, los agentes de la comunidad escolar han tratado de desarrollar diversas prácticas para lograr la integración e inclusión de los estudiantes de origen extranjero y a los refugiados en el sistema educativo, con el fin de lograr la integración personal-familiar, social e institucional.

Dada esta situación planteada por Mondaca (2018), se hace necesaria la integración, dentro del currículo colombiano, de programas formales impulsados por el Ministerio de Educación Nacional, para desarrollar mecanismos de integración sociocultural de alumnos y familiares de origen migrante en la comunidad escolar. Así, la integración es vista primeramente como una necesaria nivelación en el ámbito educativo formal, que llevaría posteriormente a un desarrollo educativo exitoso. La escuela tiene la responsabilidad de valorar la diversidad cultural y permitir que todos los estudiantes sean incluidos y valorados, así como conservar aquellas tradiciones y costumbres nacionales y culturales más significativas para ellos.

Esencialidad de la interculturalidad en el currículo educativo

La interculturalidad, según Imaginario (2020), hace referencia a las relaciones de intercambio y comunicación igualitarias entre grupos culturales que difieren respecto a criterios como etnia, religión, lengua o nacionalidad. En ella no se reconoce ningún tipo de superioridad de una cultura sobre otra, al contrario, apunta a construir una sociedad más democrática al visualizar, describir y valorar igualitariamente los modos de apropiación y reelaboración de significados entre diferentes grupos.

La interculturalidad toma en cuenta los procesos de relación y comunicación de saberes, códigos, patrones y valores entre diferentes grupos culturales, en el

entendido de que existe igualdad entre sujetos, independientemente de la posición que ocupen en el sistema.

Asimismo, sugiere la autora antes citada algunos aspectos que guardan relación con la interculturalidad, dentro de los que se encuentran: (a) reconocimiento de la ciudadanía. (b) reconocimiento del derecho a ejercer la identidad originaria de los pueblos. (c) rechazo a las formas de imposición de la cultura hegemónica y marginación de la cultura minoritaria. (d) comprensión de las culturas como fenómenos dinámicos. (e) comunicación horizontal. (f) el respeto mutuo, que implica saber reconocerse como iguales en el escenario de intercambio, reconocer la otredad, ejercer y permitir la libre expresión y saberse escuchar mutuamente. (g) el diálogo horizontal, supone generar relaciones con igualdad de oportunidades, relativizando el propio punto de vista. (h) la comprensión mutua, que se refiere a la disposición empática a comprender a los otros. (i) la sinergia, se enfoca en apuntar hacia resultados donde la diversidad se vuelve fortaleza.

En la educación la interculturalidad se ha ido insertando para la construcción de relaciones sociales más equitativas. Autores como Lluch (2011), establecen que la educación intercultural debe combinar dos estrategias: (1) La educación cultural bilingüe, donde a los sectores no dominantes con lenguas propias se les permite ser educados en su propia lengua. (2) Rediseño transversal de políticas públicas para la educación, que impliquen revisión de los contenidos, planes educativos, formación docente, cultura escolar, intercambio comunitario y mucho más, desde un enfoque intercultural.

La educación intercultural debe nacer del análisis de esos dos puntos, pues, dentro de sus objetivos se encuentra que se debe educar para vivir en contextos heterogéneos, crear cohesión social desde la pluralidad y construir comunidades desde la diversidad, para organizar experiencias de socialización basadas en valores de igualdad, reciprocidad, cooperación, integración; y utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social y dotar a los alumnos de destrezas de análisis, valoración y crítica cultural.

El autor señala que el currículo va mucho más allá de un listado programático de contenidos, porque impregna los pasillos, los patios y las aulas. Condiciona la percepción que se tiene de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o de rechazos explícitos y/o encubiertos.

De la misma forma, el autor plantea que el currículo selecciona unas realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En definitiva, el currículo deviene, consciente o inconscientemente, en la propuesta cultural que un centro ofrece a su comunidad. Y, desde un enfoque educativo intercultural, debería ayudar a representar las realidades culturales del contexto y favorecer, en la práctica, las experiencias cotidianas de los alumnos, sobre todo aquellos que son migrantes o refugiados.

Desde esta perspectiva, la idea de concebir la escuela como un espacio de cruce de culturas puede resultar especialmente útil. Porque la escuela, además de constituir el espacio de socialización más potente que conocemos para educar en los valores necesarios para una sociedad plural (diálogo, interacción positiva, compromiso, integración, empatía, cohesión) puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través de un instrumento que le es propio: el conocimiento.

Al respecto Pérez (1991) determina que la escuela es el agente que puede tomar el conocimiento como instrumento para pensar y comprender la realidad natural y social. Por consiguiente, es necesario que el currículo se convierta en mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos y en un medio de vida y acción, de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias.

CONCLUSIONES

El currículum es considerado un instrumento para la comprensión y el

compromiso, para el análisis y la acción. Para cumplir con este propósito Lluch (2011) afirma que se hace imperativo la existencia de reformas curriculares para atender las necesidades educativas de grupos migrantes y refugiados. Donde la inclusión, el respeto a la diversidad y la interculturalidad son elementos esenciales para que estos grupos que se ven forzados a desplazarse de una región a otra por diferentes motivos, puedan adaptarse a la cultura e insertarse dentro del movimiento social del lugar de destino. Particularmente a los niños y jóvenes quienes deben adaptarse a un nuevo estilo de vida y, por supuesto a un nuevo sistema educativo, totalmente desconocido para ellos.

Realidad que en la actualidad afecta al Estado colombiano por ser destino de un gran número de migrantes, principalmente venezolanos y refugiados. Lo que demanda por parte de los actores educativos los planteamientos de elementos curriculares para poder hacer posible la integración, la igualdad y el compartir de conocimientos, desde diversas perspectivas socioculturales, basadas en el respeto, la equidad y la justicia social.

Esto implica, crear escenarios escolares donde los estudiantes y docentes puedan analizar su realidad social de forma crítica y compleja. Pero no bastaría con saber analizarla. La finalidad última es comprender que las múltiples diversidades (sociales, culturales, religiosas, entre otras) que convergen en la convivencia de un aula de clases pueden ser oportunidades para el enriquecimiento personal y social; y no utilizarlas como argumento para la discriminación o la marginación. Y esto debe ser promovido desde la escuela, por lo que se hace necesario crear políticas curriculares que así lo establezcan, sobre todo dentro del sistema educativo colombiano, cuya realidad demanda la inclusión del tema sobre migración y refugiados dentro del currículo.

REFERENCIAS

Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Revista Electrónica Sinéctica* [Revista en línea], 24. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf [Consulta: 2021, marzo 12]

Ávila, L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación.* México: Cuauhtemoc.

Bustos, R. (2016). *Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica*. [Resumen en línea]. Trabajo de grado doctoral no publicado, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=120827 [Consulta: 2021, febrero 02]

Diez, M. L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires. [Resumen en línea].* Trabajo de grado doctoral, *Universidad* de la Plata. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/ filodigital/2952/uba_ffyl_t_2015_903868.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2021, febrero 21]

Imaginario, A. (2020). Significado de interculturalidad. [Documento en línea] Disponible en: https://www.significados.com/interculturalidad/ [Consulta: 2021, febrero 27]

Jiménez, F., Valdivia, M., Valdés, R. y Yañez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas* [Revista en línea], 1. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v16n1/art10.pdf [Consulta: 2021, marzo 02]

Lluch, X. (2011). Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. [Documento en línea]. Disponible en: https://aulaintercultural.org/2011/02/02/educacion-intercultural-y-curriculum-una-oportunidad-de-repensar-la-cultura-escolar/ [consulta: 2021, febrero 28]

Mondaca, C. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* [Resumen en línea]. Trabajo de grado doctoral no publicado. Universidad Autónomo de Barcelona. Disponible en: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/ 10803/664249/cemr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2021, Febrero 23]

Morales, J. (2016). Colombia y la situación de los desplazados y refugiados: consideraciones teórico jurídicas. *Aldea Mundo* [Revista en línea], 42. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43463/articulo2.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2021, Enero 28]

Naciones Unidas, (1954). Convención sobre el estatuto de los refugiados [Documento en línea]. Disponible en: https://eacnur.org/files/convencion_de_

ginebra_de_1951_sobre_el_estatuto_de_los_refugiados.pdf [Consulta: 2021, Febrero, 04]

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR. (2018). Millones de niñas y niños refugiados, sin acceso a la educación [Página Web en Línea]. Disponible en: https://www.acnur.org/noticias/press/2018/8/5b865ab54/millones-de-ninas-y-ninos-refugiados-sin-acceso-a-la-educacion.html [Consulta: 2021, mayo 29]

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR. (2021). Refugiados y migrantes venezolanos en la región. [Página Web en Línea]. Disponible en: https://reliefweb.int/map/colombia/am-rica-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-regi-n-hasta-mayo-0 [Consulta: 2021, junio 29]

Organización Internacional para las Migraciones, OIM. (2020). ¿Quién es un migrante? [Página Web en Línea]. Disponible en: https://www.iom.int/es/quien-es-un-migrante [Consulta: 2021 junio 28]

Organización por el Derecho a la Educación. (2018). Migrantes, refugiados y desplazados internos. [Página Web en Línea]. Disponible en: https://www.right-to-education.org/es/issue-page/marginalised-groups/migrantes-refugiados-y-desplazadosinternos#:~:text=Los%20migrantes%20(legales%20o%20ilegales,protecci%C3%B3n%20de%20su%20propio%20Estado.&text=Los%20refugiados%20tienen%20un%20estatuto,protege%20en%20el%20derecho%20internacional. [Consulta: 2021, marzo 21]

Organización de Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial. (2010). Contribución de la ONUDI al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.unido.org/sites/default/files/2010-11/idb38_14add1s_0.pdf [Consulta: 2021, enero 23]

Pérez, A. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. [Documento en línea]. Disponible en: https://docplayer.es/37808483-1-cultura-escolar-y-aprendizaje-relevante.html [Consulta: 2021, Febrero 12]

Pinto, L., Amaya, P. y Sáez. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio abierto* [Revista en línea], 1. Disponible en :https://www.redalyc.org/jatsRepo/122/12262976013/ html/index.html [Consulta: 2021, Febrero 12]

UNESCO. (2015). Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial? [Documento en línea]. Disponible en: http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2016/01/unesco-replantear-educacion.pdf [Consulta: 2021, Enero 23]

UNESCO. (2019). Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes no muros. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. [Libro en Línea]. Disponible en: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/ resources/ 367436spa.pdf [Consulta: 2021, Enero 28]

Los estándares básicos de las competencias del lenguaje: Una mirada a la luz de algunos resultados

The basic standards of language competences:
A look in light of some results

Les normes de base des compétences linguistiques:
Un regard à la lumière de certains résultats



Mirta Nowacky Gutiérrez
mlnowacky@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0023-2624

Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.
Cartagena. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad analizar el alcance de los estándares básicos de las competencias del lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional a la luz de algunos resultados estudiantiles obtenidos en las pruebas Pisa y Saber. La investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo, el diseño asumido fue documental y se utilizó como técnica el análisis de contenidos. Los resultados señalados reflejan que los alumnos no están alcanzando las competencias comunicativas necesarias en el área del lenguaje para afrontar las exigencias de la sociedad del conocimiento en la que están inmersos, la cual demanda interactuar en diferentes escenarios y situaciones comunicativas. Lo que permite concluir que no es suficiente con establecer estándares si no se prevén todos los factores y actores que forman parte del proceso y se crean las condiciones necesarias para su consolidación.

Palabras clave: *lenguaje, estándares básicos, competencia comunicativa.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the scope of the basic standards of

language skills established by the Ministry of National Education in light of some student results obtained in the Pisa and Saber tests. The research is framed in the qualitative approach, the assumed design was documentary and content analysis were used as a technique. The indicated results reflect that the students are not reaching the necessary communicative competences in the language area to face the demands of the knowledge society in which they are immersed, which demands to interact in different communicative scenarios and situations. This allows us to conclude that it is not enough to establish standards if all the factors and actors that are part of the process are not foreseen and the necessary conditions are created for its consolidation.

Key words: *language, basic standards, communicative competence.*

RESUMÉ

Le but de cet article est d'analyser la portée des normes de base des compétences linguistiques établies par le ministère de l'Éducation nationale à la lumière de certains résultats des élèves obtenus aux tests Pise et Sabre. La recherche est encadrée dans l'approche qualitative, la conception supposée était documentaire et l'analyse de contenu a été utilisée comme technique. Les résultats indiqués reflètent que les étudiants n'atteignent pas les compétences de communication nécessaires dans le domaine linguistique pour faire face aux exigences de la société de la connaissance dans laquelle ils sont immergés, qui exige d'interagir dans différents scénarios et situations de communication. Cela nous permet de conclure qu'il ne suffit pas d'établir des normes si tous les facteurs et acteurs qui font partie du processus ne sont pas prévus et que les conditions nécessaires sont créées pour sa consolidation.

M***ots-clés:*** *langue, normes de base, compétence communicative.*

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el medio fundamental de interacción entre los seres humanos, ya que a través de este es como podemos apropiarnos de las habilidades comunicativas para expresarnos, construir el conocimiento y para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y reflexivo. Por eso en el sistema educativo colombiano se reconoce su relevancia social y se plantea como uno de los objetivos de la

educación básica: desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

En este sentido, el Estado colombiano se ha propuesto mejorar la calidad educativa y ha implementado diferentes políticas educativas a través del Ministerio de Educación Nacional, dentro de las cuales se encuentran los estándares básicos de competencias, establecidos desde el año 2006; donde se asume que son múltiples las manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Por lo expuesto anteriormente, el presente artículo tiene como finalidad analizar el alcance de los estándares básicos de las competencias del lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional a la luz de algunos resultados estudiantiles obtenidos en las pruebas Pisa y Saber. Ya que como política educativa dichos estándares representan plataformas para generar metodologías y enfoques didácticos pedagógicos dirigidos a mejorar y optimizar la enseñanza y aprendizaje de la lengua y todos los aspectos que de ella se derivan.

La relevancia de este interés investigativo radica, por un lado, en que permite reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del área de formación curricular lenguaje mediante la aplicación de planes nacionales emitidos desde los niveles gubernamentales e institucionales y, por otro lado, refleja las acciones didácticas y pedagógicas que desempeñan los docentes para alcanzar los objetivos de acuerdo con los lineamientos educativos. De esta manera, se pueden obtener insumos para reorientar y repensar la práctica docente escolar y brindar aportes, sugerencias y recomendaciones para alcanzar la calidad educativa que está proyectada en los estándares básicos de competencias del lenguaje.

En este orden de ideas, sostiene Higuera (2016) que para el mejoramiento de la educación colombiana es esencial: la coordinación de esfuerzos, la integración de estrategias, la valoración del quehacer del docente y el acompañamiento para

asegurar que el docente, como gestor fundamental del cambio, oriente sus resultados en términos de alcanzar mejoramientos reales en la calidad de la educación que reciben los estudiantes de Colombia, sin perder de vista el desafío de darle continuidad a los procesos, ya que los cambios profundos en educación no se dan a corto plazo, tal como ha quedado demostrado en los resultados obtenidos en las últimas pruebas Saber y PISA aplicadas a los estudiantes.

La prueba Saber es aplicada por el Estado colombiano, es una prueba de conocimiento que busca medir el nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes durante su ciclo formativo o al finalizar este. Y las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es un estudio trienal de los alumnos de 15 años de edad, el cual evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en la sociedad. La evaluación se centra en el dominio de la lectura, las matemáticas y las ciencias y en un ámbito innovador.

Para el cumplimiento del objetivo planteado se desarrolló una investigación de tipo documental, para ello se compiló y analizó información de fuentes impresas y electrónicas relacionadas con la competencia comunicativa; los estándares básicos de competencias en lenguaje y resultados estudiantiles de los estándares básicos de competencias en lenguaje. Lo que permitió llegar a los hallazgos y conclusiones del estudio.

REFERENTES TEÓRICOS DE FUNDAMENTACIÓN

El lenguaje como capacidad humana

Indudablemente el lenguaje es el medio fundamental de comunicación humana, ha sido trascendental en todo el proceso evolutivo de la humanidad, ya que por medio de él se puede: manifestar todos los pensamientos, emociones; dar significado y comprender todo lo que nos rodea; permite organizar y vivir experiencias; y transmitir los conocimientos y la cultura de las diversas sociedades de una generación a otra.

Gutiérrez y Landero (2010) consideran que el lenguaje es la forma de expresión de lo que somos, y según su punto de vista, lo que diferencia al hombre de los animales, no es la racionalidad como se creía, sino el lenguaje, porque es con lo que el hombre construye realidades. Por lo que dominar bien el lenguaje le permite al hombre en el contexto de la aldea global, tener más posibilidades de desarrollo sociocultural y de integración en el mundo, cada vez más cambiante, competitivo, globalizado y altamente tecnificado.

Es por ello que el lenguaje, durante mucho tiempo, ha sido uno de los centros de interés en todo sistema educativo y tiene una gran preeminencia en los diseños curriculares escolares de todos los niveles porque, tal como lo expresan Gutiérrez y Landero (ob.cit):

> Es el vehículo que le da sustento a las acciones y crea en el hombre un sentido de pertenencia con su entorno y lo inserta en la sociedad, o dentro de una estructura social, y señala su ubicación dentro de ella. Por esta razón es que el uso que se haga del lenguaje permite; por un lado, conocer y comprender, pero por otro, articular un discurso que, unido al conocimiento, le dará mayor sustento (p.97).

Queda claro entonces la relevancia del lenguaje como elemento mediador de interacción humana, es decir, entre las personas y el mundo que los rodea. De esta manera, el lenguaje adquiere una de sus principales características, como es la de poseer doble valor, como bien lo explica el Ministerio de Educación Nacional (2006): “un valor subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (p.18).

Desde el punto de vista del MEN (0b.cit), el valor subjetivo del lenguaje ofrece la posibilidad a la persona de constituirse en ser individual donde puede, por un lado, reconocerse como un ser único y distinto de los demás y, por otro lado, puede conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de esta. Por otra parte, la perspectiva social le permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, compartir: expectativas, sentimientos, deseos, creencias, valores y conocimientos

con los que puede construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación.

En definitiva, las dos manifestaciones del lenguaje representan instrumentos por medio de los cuales las personas acceden y participan en todos los ámbitos de la vida social y cultural. Por estas razones y por todos los factores que forma parte de él, como el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognoscitivas, es por lo que a lo largo de la historia y más en la actualidad, donde todo está determinado por el uso de las tecnologías, es por lo que el lenguaje es de vital importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; asimismo, por todas las implicaciones cognitivas, lingüísticas, culturales, de interacción y comunicativas que tiene para las personas.

Estándares Básicos de Competencias

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) los estándares básicos de competencias conforman los parámetros acerca de lo que los educandos deben saber y saber hacer, para alcanzar el nivel de calidad esperado en su desempeño por el sistema educativo, es decir, a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, con la especificación por grupos de grados el nivel de calidad que se aspira alcanzar. Y su evaluación aporta insumos, en primer lugar, para saber si están logrando los niveles de calidad establecidos por dichos estándares; y, en segundo lugar, para tomar acciones y decisiones que contribuyan en mejorar y formular nuevas metas dirigidas a acercarse más o superar al marco referencial de calidad determinado, todo ello en un marco de autonomía a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes colombianos.

Asimismo, sostiene el MEN (ob.cit), que los estándares básicos de competencias constituyen en una guía para:

> El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula; la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar; el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la

> institución; la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio (p. 11).

Como puede observarse los estándares básicos de competencias demandan de una gran formación de los docentes, puesto que tienen una gran responsabilidad y requieren de una planeación pedagógica donde el educador: desarrolle planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas con atención en ellos, es decir, la labor docente debe ser bien consciente, fundamentada y premeditada, para que los estudiantes puedan alcanzar y superar dichos referentes educativos, y con ello, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como está planteado por el MEN (1994) en la Ley General de Educación 115, donde se determina que la autonomía curricular de las instituciones educativas se lleva a cabo mediante la formulación y registro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual debe contener un plan de estudios en el que se debe concretar el diseño curricular de las áreas.

Al establecer la metodología de los PEI y dar la libertad de que cada centro escolar, juntamente con todos sus actores educativos, pueda elaborar y construir su proyecto institucional, a partir de las necesidades pedagógicas y contextuales; brinde grandes posibilidades de desarrollar procesos reflexivos en colectivos que al contemplar la labor educativa, desde los diferentes puntos de vistas de todos sus integrantes, posibilite que se generen acciones pedagógicas innovadoras y creativas que impacten de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos, además permitan adaptar políticas educativas generales, a las especificidades de cada contexto escolar, cosa que no se logra con lineamientos educativos genéricos impuestos en desconocimiento de las múltiples realidades de cada escuela.

Estándares básicos de competencias del lenguaje en el sistema educativo colombiano

A lo largo del tiempo el sistema educativo colombiano, al igual que en otros

países, ha realizado importantes cambios y avances en pro de una mejor formación de sus ciudadanos, esto se ha visto reflejado en la implementación de políticas educativas, en las diversas actualizaciones e incorporación de tendencias educativas en las diferentes áreas del conocimiento, que forman parte de los diseños curriculares y programas de estudios de todos los niveles educativos, donde el área del lenguaje ha recibido especial atención. Tal como puede verse en lo expresado por Martínez (2004), a quien sus inquietudes en esta área, desde hace un buen tiempo, la llevaron a hacer una invitación para reflexionar:

> acerca de la necesidad de una búsqueda de las bases epistemológicas de una enseñanza del lenguaje que permita en los estudiantes el desarrollo de … una enseñanza que incida realmente en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes y en la formación de interlocutores válidos (p.29).

En la cita, puede verse cómo se abogaba por una práctica pedagógica sustentada en una enseñanza del lenguaje por competencia, para poder superar la enseñanza parcelada, basada en la acumulación y memorización de conocimientos que imperaba en las instituciones escolares. Esta invitación obedecía a las múltiples investigaciones y literatura que daban cuenta de la necesidad de un cambio de paradigma para superar prácticas educativas obsoletas y descontextualizadas, y que respondieran a las nuevas exigencias de la sociedad globalizada del siglo XXI, es decir, de la sociedad del conocimiento.

La concreción de una enseñanza por competencia en Colombia se concretó con el diseño del plan de desarrollo del presidente Andrés Pastrana, denominado Cambio para Construir la Paz. Esto facilitó la gestación del modelo pedagógico de educación por competencias. Este modelo encontró su justificación en la necesidad de modernizar el sistema educativo y abandonar estándares de enseñanza memorísticos; era imperativo iniciar prácticas pedagógicas orientadas a la aplicación del conocimiento a situaciones específicas de la vida, es decir, al saber hacer (Vargas-Rojas, 2021).

La enseñanza basada en competencia, expresa Tobón (2004), implica desarrollar procesos complejos que los estudiantes ponen en acción-actuación-creación, para llegar a la resolución de problemas y puedan realizar actividades donde hagan aportes para la construcción y transformación de la realidad, para lo que deben integrar el saber ser, saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta las demandas del entorno y las necesidades personales. Además, es importante que desarrollen procesos de creatividad y conciencia crítica para buscar el bienestar común.

Por su parte, el MEN (0b.cit) señala que una competencia es:

> un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (p.12);

Además, específicamente hablando de las competencias vinculadas con el lenguaje, considera que estas se inician desde el momento mismo de la gestación. Por lo tanto, debe mantener una estrecha relación con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y, por supuesto, varían de acuerdo con la multiplicidad de condiciones en que se encuentra el contexto cultural del cual forman parte y participan.

En este sentido, se explica en el documento que las competencias del lenguaje en el nivel de Educación Básica Primaria, en los grados iniciales deben enfatizar las manifestaciones orales y escritas; enriqueciendo el vocabulario, acercando a los educandos a la literatura a través del proceso lector, aproximar de manera creativa diversos códigos verbales enfocados en la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias.

Consecutivamente en los grados siguientes, es conveniente abordar el conocimiento y manejo de ciertos aspectos gramaticales relacionados con la producción y comprensión de texto en varios contextos y situaciones comunicativas. Asimismo, continuar con el acercamiento de la literatura para que los estudiantes vayan reconociendo sus rasgos característicos. También considera acrecentar la

aproximación de sistemas simbólicos de la lengua para realizar análisis de su aplicación en el proceso comunicativo.

En los grados inmediatos superiores se estipula: profundizar en procesos discursivos argumentativos con atención en las características de la lengua y a la diversidad cultural; hacer énfasis en la comprensión de aspectos culturales y sociales que sustentan los códigos no verbales y; desarrollar actividades didácticas que promuevan el placer de leer con la producción literaria.

En los grados previos a la Educación Básica Media, es pertinente que las actividades del área del lenguaje se centren en reconocer la importancia que tiene el lenguaje como capacidad humana; acentuar la producción del discurso argumentado, así como en la comprensión de textos de mayor complejidad; en cuanto al lenguaje no verbal, ampliar las opciones interpretativas que enriquezcan la capacidad crítica de los y las estudiantes y; hacer una mayor valoración de elementos culturales y estéticos de las obras literarias a partir de una lectura creativa, crítica y analítica de las mismas.

Todas las competencias del lenguaje antes descritas, están orientadas al enriquecimiento de seis dimensiones de los escolares, a saber: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

Para el alcance de las competencias antes descritas y los estándares básicos de competencias del lenguaje propuesto por el MEN es esencial que las actividades didácticas se fundamenten en el enfoque comunicativo funcional que propende por el desarrollo de la competencia comunicativa, más allá de los aspectos lingüísticos normativos de la lengua. Tal como lo expresa Marín (2004), quien considera que, para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, se requiere de un enfoque acerca de la lengua y de una noción distinta del propósito que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela.

Lo que significa ir más allá de la enseñanza de la estructura formal y abstracta de contenidos como el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales; el enfoque comunicativo funcional se nutre y abarca otras disciplinas como: la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, la morfosintaxis e incluye el uso de las convenciones. Además, se apoya en la teoría de la escritura y en la teoría de la lectura como procesos y no como las reduce a la simple decodificación o a la ejercitación de actividades repetitivas como copias y dictados y caligrafías.

En definitiva, para que desde la escuela se alcance el mejoramiento de las competencias del lenguaje el objetivo de esos aprendizajes siempre debe estar enfocado al desarrollo de la competencia comunicativa, para que los sujetos que aprenden puedan: comunicar su pensamiento; ser y sentirse parte de una lengua y; producir enunciados con responsabilidad (ob.cit).

METODOLOGÍA

El estudio se circunscribe al enfoque cualitativo y el diseño es de tipo documental. En correspondencia con dicho diseño se llevó a cabo la compilación y selección de información en fuentes documentales impresas y electrónicas. En este sentido, para cumplir con el objetivo propuesto, se tomaron como principales fuentes: los estándares básicos de competencias emitidos por Ministerio de Educación Nacional (2006), Gutiérrez y Landero (2010), Martínez (2004), Vargas-Rojas (2021), Tobón (2004), Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018) y Montenegro (2005).

Luego se llevó a cabo proceso de análisis e interpretación de la información mediante la aplicación de la técnica de análisis de contenidos mediante la elaboración de una matriz que permitió sistematizar la información de los resultados estudiantiles de las pruebas Saber y Pisa de la población vinculados con el área de lenguaje.

En este orden de ideas, Andréu (2011), sostiene que el análisis de contenidos es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados o de otra forma diferente donde existan registros de datos, que leído e interpretado adecuadamente permite obtener conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

RESULTADOS

Hasta ahora no queda duda de la trascendencia del lenguaje en el desarrollo de la vida personal y social de las personas. Situación que se ratifica cada día más por la complejidad de la dinámica del siglo XXI caracterizada por: vertiginosos cambios científicos que dan lugar a una mayor cantidad de tecnologías que condicionan y determinan las interacciones sociales; la globalización y las transformaciones que se han dado en el contexto mundial desde el punto de vista económico, político, social y cultural; lo que incide inevitablemente en las prácticas escolares.

En la medida en que se han ido dando los cambios y transformaciones sociales, en esa misma han surgido cambios en la educación, cambios que progresivamente han ido exigiendo una mayor capacidad de adaptación al medio, hasta llegar a la tendencia educativa actual, que desde la perspectiva de Salas (2005), propugna el hecho de otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación; es decir, que los educandos conozcan el medio donde se desenvuelven y se conozca a sí mismo; perciba los conocimientos y la manera más apropiada para llegar a ellos. Ello implica un proceso de aprendizaje autónomo en el que debe aprender a aprender; siendo éste un requisito para la formación por competencias.

Ahora bien, al ser el lenguaje un elemento que permea todo proceso educativo, porque por medio de este es como se adquiere todo conocimiento, el MEN ha implementado diversas políticas educativas en aras del mejoramiento dentro de las que se encuentra los estándares básicos de competencias del área

de lenguaje. En este sentido, el MEN (2006), considera que dichos estándares son referentes comunes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los(as) estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Estos referentes están enmarcados dentro de niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país y orientan la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo.

Específicamente, los estándares básicos de competencias del lenguaje están orientados hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, tanto en lo verbal como en lo no verbal, con la finalidad de lograr en los estudiantes que desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactúe activamente con la sociedad y participe en la transformación de su contexto y de la aldea global.

Obviamente, para saber si dichos referentes están logrando las metas del desempeño estudiantil proyectada, es necesario un proceso evaluativo que se lleva a cabo mediante pruebas de conocimientos. Es por ello, que a partir de 1991 el Ministerio de Educación Nacional inició la aplicación de la Prueba Saber 3°, 5º de educación básica primaria, con el propósito de contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación colombiana; de tal forma que los resultados de estas evaluaciones permitan, a las instituciones educativas, al MEN y a la sociedad en general, conocer las fortalezas y debilidades del proceso educativo de los educandos y, con atención en estos, puedan concretar planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Además, permite valorar los programas y acciones específicas de mejoramiento (ICFES, 2009).

En este marco de acción a continuación, se presentan los resultados estudiantiles de la prueba Saber y Pisa en contraste con las competencias referidas a la producción y comprensión textual contemplados en los estándares básicos de competencias del lenguaje.

Cuadro 1

Presentación de resultados estudiantiles de la prueba Saber y las competencias de los estándares básicos del lenguaje

Grado	Resultados estudiantiles Said y Valencia (2014), Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018)	Competencias del lenguaje (MEN, 2006)
3°	Dificultades para realizar actividades como: ubicar información dentro del texto; establecer relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito; recuperar información explícita y local de un texto, reconocer siluetas textuales, identificar la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano y relacionar personajes y acciones para caracterizar una situación determinada.	Produce textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. Comprende textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
5°	Dificultades para realizar lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconocer su estructura superficial y lograr una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos); prever planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identificar el posible interlocutor y; para revisar y corregir escritos cortos y sencillos siguiendo reglas básicas de cohesión oracional	Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. Comprende diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
9°	Debilidades para comprender y explicar los elementos de su estructura cohesiva, a nivel de oraciones y entre párrafos, y alcanzar una comprensión global del (de los) contenido(s). Por otra parte, la misma proporción de estudiante logró prever la escritura de un texto, su forma de organización y la estructuración de la información, conservando la unidad temática, atendiendo a la pertinencia con el propósito y a las características de los interlocutores.	Produce textos escritos que evidencian el conocimiento que ha alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. Comprende e interprete textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

En cuanto a los resultados de las pruebas Pisa, se presenta los siguientes resultados:

Cuadro 2

Presentación de resultados estudiantiles de la prueba Pisa y las competencias de los estándares básicos del lenguaje

Grado	Resultados estudiantiles Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018), OCDE (2019)	Competencias de los estándares (MEN, 2006)
9°-10°	El 50 % de los estudiantes alcanzaron el nivel 2 de la prueba. Lo que significa que pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque algunas veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo. Cerca de 1% de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura. En dichos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información.	Produce textos escritos que evidencian el conocimiento que ha alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. Comprende e interprete textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto. Produce textos argumentativos que evidencian el conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos. Comprende e interpreta textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

Los resultados señalados son bastantes inquietantes ya que reflejan que los alumnos no están alcanzando las competencias comunicativas necesarias en el área del lenguaje para afrontar las exigencias de la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos, la cual demanda interactuar en diferentes escenarios y situaciones comunicativas donde la producción, comprensión e interpretación de textos orales y escritos son imperativos para un desenvolvimiento en cualquier ámbito.

Otro aspecto que puede deducirse de los resultados es que dentro de las aulas de clases las actividades didácticas llevadas a cabo por los docentes se encuentran desvinculadas de los postulados teóricos del enfoque comunicativo funcional,

puesto que no desarrollan en el estudiante la competencia comunicativa. Competencia que incluye otras competencias: lingüística, discursiva, textual, pragmática y enciclopédica (Marín, 2004).

De igual manera, ponen de manifiesto lo complejo que resulta operacionalizar en las prácticas pedagógicas teorías, lineamientos curriculares y políticas educativas. Lo que indica que puede pasar mucho tiempo para que los docentes se apropien y ajusten su labor en los preceptos que sustentan y dotan de sentido y significado los procesos didácticos. Por lo que desde las instituciones escolares hay que insistir en la formación de los educadores. Difícilmente los estudiantes van a desarrollar su competencia comunicativa si el docente carece de esta o no la tiene consolidada. Con los resultados se refleja una enseñanza enfocada esencialmente en el pilar aprender a conocer, mientras que los otros pilares: el aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, continuarán relegados.

Mientras esta situación se mantenga, los resultados estudiantiles de los estándares básicos de competencias del lenguaje continuarán siendo deficientes, porque para lograr un aprendizaje por competencias y desarrollar la competencia comunicativa como lo demanda dichos enfoques, es imperativo la integralidad de los cuatros pilares o saberes antes mencionados.

De igual manera, los resultados expuestos hasta ahora, permiten corroborar los planteamientos de Montenegro (2005), quien considera que, a pesar de que los sistemas educativos se fundamentan en currículos flexibles y abiertos, con los cuales se busca; respetar la diversidad sociocultural, generacional y genérica de los sujetos, donde se asume el enfoque comunicativo para la formación del lenguaje, acorde con los planteamientos actuales de la lingüística aplicada, de la sociolingüística, de la psicolingüística y del análisis crítico del discurso; para el desarrollo de la competencia comunicativa, no resulta sencillo en la práctica escolar, la articulación como un todo inseparable en la relación entre el sujeto, la lengua y la cultura. Tal como lo demuestran los resultados estudiantiles en el área de lenguaje en nuestro país.

CONCLUSIONES

Los estándares básicos de competencias como política educativa del sistema educativo colombiano, constituyen un referente de lo que los educandos deben saber y saber hacer para alcanzar el nivel de calidad educativa esperado durante su proceso de formación. En este sentido, los resultados de las pruebas Pisa y Saber, reportan grandes debilidades en el desarrollo de los estándares básicos de competencias del lenguaje.

Esta situación permite señalar que la educación impartida en los centros escolares no les aporta los elementos necesarios a los alumnos para que por medio del lenguaje puedan, por un lado, tomar conciencia de sí mismo y de la realidad, y por el otro, conocer el contexto natural y socio-cultural del que forman parte y donde deben participar en procesos de construcción y transformación de ésta. Es decir, que el lenguaje no está cumpliendo con su función subjetiva y social como bien lo explica el MEN (2006).

Lo que lleva concluir que es suficiente con establecer estándares de competencias del lenguaje o de diversas áreas, si no se prevén todos los factores y actores que están inmersos y se crean las condiciones necesarias para su consolidación. Hay que tener presente que, aunque los postulados teóricos del lenguaje establezcan que hay que dirigir las actividades escolares para que los alumnos sepan usar la lengua según el contexto comunicativo en el que se desenvuelvan y según una intención comunicativa demandada, apropiada al conjunto de valores de su sociedad, donde domine el saber de las habilidades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir; estos estándares, competencias, factores, actores y condiciones seguirán siendo intenciones inalcanzables y utópicas destinadas a no trascender más allá del papel.

Por esa razón, en este artículo se insta para que continúen la realización de investigaciones científicas desde los contextos educativos -propiamente dicho (escuelas)-, que permitan contribuir con más exactitud en la renovación y la actualización de la formación docente y así poder detectar, desde el punto de vista

operativo, las discrepancias, debilidades y amenazas que obstaculizan la calidad educativa que se quiere alcanzar en la formación de las futuras generaciones. Ya que, como se ha visto, el cambio de paradigma vinculado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje que ha tenido lugar en los últimos años, no se corresponde con las concepciones que los maestros demuestran en su práctica áulica, y que se evidencia en los resultados del desempeño de los estudiantes.

Lo expuesto previamente debe llevar necesariamente a pensar en acciones que permitan revertir los resultados presentados; una opción viable para los docentes es a través de la metodología de la planificación por proyecto (PEI), de esta manera, se puede lograr desempeñar la labor docente más cohesionada y con mayor correspondencia con los postulados teóricos, curriculares y las tendencias educativas actuales.

REFERENCIAS

Andréu, J. (2011). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. [Documento en línea]. Disponible: https://metodologiaecs.wordpress.com/2017/02/19/andreu-abela-jaime-2011-las-tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada/ [Consulta: 2021, Febrero 18]

Gutiérrez, M. y Landeros, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Revista Horizontes educacionales* [Revista en Línea], 1. Disponible: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218008 [Consulta: 2021, Febrero 11]

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2009). *Lineamientos generales saber 2009. Grados 5o y 9o.* [Documento en línea]. Disponible: https://www.icfes.gov.co/documents/20143/176813/Guia+de+lineamientos+generales+-+saber+5+y+9+2009.pdf/2d3b1ced-c58a-1a6a-8eb5-804587b399bb [Consulta: 2021. Enero 29]

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES (2018). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018* [Documento en línea]. Disponible: https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/ Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf [Consulta: 2021, Febrero 12]

Ley General de Educación Colombia. (No. 115). (1994, Febrero 8). [Transcripción en línea] disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2021, enero 21]

Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique.

Martínez, M. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? [Documento en línea]. Disponible: https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/2746/Lenguaje%2032%2Cp.28-53%2C2004.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Consulta: 2021, Febrero 12]

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. [Documento en Línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf [Consulta: 2020, noviembre 25]

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados PISA 2018.* [Documento en línea]. Disponible: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf Disponible: [Consulta: 2021, enero 21]

Said, E. y Valencia, J. (2014). *Informe de resultados de las pruebas de estado en la región caribe colombiana 2009-2012*. [Documento en línea] Disponible: https://core.ac.uk/download/pdf/70288827.pdf [Consulta: 2020, Octubre 22]

Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. [Documento en línea] Disponible: https://rieoei.org/historico/deloslectores/1036Salas.PDF [Consulta: 2020, septiembre 24]

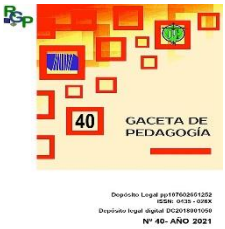
Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Colombia: ECOE.

Vargas-Rojas, S. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación* [Revista en Línea], 1. Disponible: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/9906/9053/36905 [Consulta: 2021, Febrero 20]

Fundamentos para el diseño de un modelo teórico de eficacia escolar desde un enfoque de la educación popular

Foundations for the design of a theoretical model of school effectiveness from a popular education approach

Fondements pour la conception d'un modèle théorique d'efficacité scolaire à partir d'une approche d'éducation populaire



Yasminy Gómez Coronell
yasminysocorro@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9944-2025

Institución Educativa San Lucas.
Cartagena. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El siguiente artículo de reflexión presenta una aproximación al análisis de los fundamentos teóricos que posibilitan la construcción de un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de educación popular realizada a través de una investigación de carácter documental, basada en el paradigma interpretativo y el método Hermenéutico-critico, planteándose un esquema conceptual construido para abordar las cinco dimensiones que subyacen al ejercicio investigativo y que, para efectos de la presente investigación, se utilizan para fundamentar teóricamente un enfoque de educación popular; proponiendo el desarrollo de una sexta dimensión, no contemplada en el modelo pentadimensional, pero sí de gran importancia dada la connotación de la temática investigada, la dimensión pedagógica.

***Palabras clave**: Eficacia Escolar, Modelos de Eficacia, Educación Popular*

ABSTRACT

The following reflection article presents an approach to the analysis of the theoretical foundations that allow the construction of a model of school effectiveness from a popular education approach carried out through a documentary research, based on the interpretive paradigm and the Hermeneutical

method- I criticize, proposing a conceptual scheme built to address the five dimensions that underlie the investigative exercise and that, for the purposes of this research, are used to theoretically support a popular education approach; proposing the development of a sixth dimension, not contemplated in the five-dimensional model, but of great importance given the connotation of the investigated subject, the pedagogical dimension.

***Key Words**: School Efficacy, Efficacy Models, Popular Education*

RÉSUMÉ

L'article de réflexion suivant présente une approche de l'analyse des fondements théoriques qui permettent la construction d'un modèle d'efficacité scolaire à partir d'une approche d'éducation populaire réalisée à travers une recherche documentaire, basée sur le paradigme interprétatif et la méthode herméneutique- Je critique, proposant un schéma conceptuel construit pour aborder les cinq dimensions qui sous-tendent l'exercice d'enquête et qui, aux fins de cette recherche, sont utilisées pour soutenir théoriquement une approche d'éducation populaire ; proposant le développement d'une sixième dimension, non envisagée dans le modèle à cinq dimensions, mais d'une grande importance compte tenu de la connotation du sujet étudié, la dimension pédagogique.

***Mots-Clés:** Efficacité des écoles, modèles d'efficacité, éducation populaire*

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más importantes que tiene la ciudad de Cartagena de Indias es lograr que los niños y jóvenes en edad escolar puedan acceder a una institución educativa donde se les garantice una educación de calidad. Intentado encontrar respuesta a dos interrogantes, que tiene relación con el reto anterior: ¿Cuáles son los elementos que hacen que los alumnos de una Institución Educativa tengan mejores rendimientos académicos que los de otras? y ¿Qué hay que hacer para que mejoren las Instituciones Educativas?

En esa búsqueda se ha encontrado que tanto en el ámbito académico como en el social, se ha llegado al consenso que la eficacia escolar es uno de los temas que más ha sido objeto de investigación desde la década de los setenta, dada su relevancia en la toma de decisiones de carácter político, económico y social en relación al contexto educativo de un país. Las múltiples investigaciones realizadas

en los últimos 60, se han propuesto diferentes conceptos acerca de lo que se puede entender por eficacia escolar, sin embargo, no se puede hablar de la existencia de un acuerdo universal e indiscutible en torno a su definición, puesto que, con el paso del tiempo ha sido necesaria la adición de nuevos elementos que construyan una definición más comprensiva de este fenómeno y de las diferentes perspectivas que se han desarrollado a partir de él.

Desde esta fundamentación teórica el presente trabajo se plantea solucionar el siguiente interrogante: ¿Cómo construir un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de educación popular que jalone la capacidad de las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena de indias, de influir en el rendimiento de sus estudiantes? Búsqueda que está orientada por el objetivo: Identificar los fundamentos teóricos de un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de la Educación Popular ajustado a las características sociales, culturales y educativas de las Instituciones Educativas del Distrito Turístico de Cartagena de Indias; objetivo que se pretende alcanzar a través de las siguientes acciones: revisión documental de las investigaciones sobre eficacia escolar y literatura existente sobre educación popular para hacer la identificación de fundamentos teóricos que posibilitan la construcción de un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de educación popular utilizando el enfoque pentadimensional.

REFERENTES TEÓRICOS

Fundamentar teóricamente una propuesta de un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de educación popular, obliga a asumir una posición teórica-epistemológica, axiológica-teleológica-ontológica-metodológica y pedagógica, que pone en evidencia la forma como la investigadora ve, lee, interpreta y actúa en el mundo.

Antecedentes sobre Eficacia Escolar

El fenómeno a estudiar es la eficacia escolar, en la comprensión de este concepto no solo desde el término mismo de “eficacia”, definida como la

capacidad para alcanzar un efecto que se espera a partir de la realización de determinadas acciones, sino en el enfoque desde una conceptualización de escuela eficaz, entendida como lo plantea Murillo (2005). “Una Escuela Eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (p.30).

Por esta razón, la eficacia escolar se constituye en el objeto de esta investigación, con la intención de precisar los aspectos que caracterizan las prácticas de una escuela eficaz que responda al contexto social, tal como afirma Freire (1985), desde el enfoque Educación Popular donde se entiende que “no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 47) lo que supone contextualizar la enseñanza plenamente no solo mediante las dinámicas en el aula, sino a través del traslado del alumno al medio que lo rodea. Es por ello que, no solo el alumno es el centro del aprendizaje, también lo son todos los elementos que intervienen en este acto educativo.

Historicidad del movimiento de Eficacia Escolar

El Movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar intentó desde sus primeros estudios elaborar una teoría comprensiva que diera cuenta de los elementos que ayudan a que una escuela sea eficaz (Reynolds et al., 2000). Sin embargo, no es sino hasta los años 90 cuando comienzan a proponerse modelos explicativos globales como un primer paso para la construcción de esa deseada teoría, que diera a esta línea el respaldo que necesitaba. Así, Scheerens (1992) fue contundente: “poseemos algunos conocimientos acerca de qué funciona en educación, pero aún tenemos poca consistencia en las ideas sobre por qué ciertos enfoques parecen ser eficaces” (p 13).

Para efectos de este artículo se presenta un breve resumen de la historia del movimiento de eficacia escolar y las etapas por las que ha pasado, según lo documentado por reconocidos investigadores, como (Marzano, 2000; Marzano,

Gaddy, Fo - seid, Foseid y Marzano, 2003; Teddlie y Reynolds, 2000; citados por Murillo, 2003) que muestran sus hallazgos más relevantes. Estas etapas se sintetizan en los siguientes párrafos:

Etapa 1: El informe Coleman y su re-análisis: Estudios insumo-producto. (1966-1979).

La persona responsable de dirigir ese proyecto fue Coleman, quien presentó su reporte en julio de 1966 Equality of Educational Opportunity (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York), mejor conocido como “El reporte Coleman”. El estudio cubrió 640.000 alumnos, 60.000 maestros y 4.000 escuelas. Los resultados evidenciaron que, tras eliminar las características del estudiante, estas explicaban apenas un 10% de varianza del rendimiento académico de los mismos. Es decir, el estudio arrojó que la escuela tiene una incidencia nula en los resultados académicos de los estudiantes. El rendimiento académico depende del contexto socioeconómico y cultural al que pertenece el estudiante, más allá de las características curriculares que ofrezca ésta.

Además, Coleman, en su informe, explica que los estudiantes que provienen de familias de estratos económicos altos, tienden a obtener mejores resultados académicos en contraposición a los estratos socioeconómicos bajos. En una palabra, los factores no escolares resultaron ser más importantes que las variables escolares (Davis y Thomas, 1992, p. 16) Es decir, de poco servía la escuela a la hora de mejorar la situación de un estudiante. Este estudio generó una fuerte reacción en contra por parte de la comunidad de investigadores que, a partir de entonces, impulsaron el movimiento que posteriormente recibió el nombre de Eficacia Escolar o Escuelas Eficaces.

Etapa 2: Los primeros estudios de escuelas eficaces: Los estudios de insumo-producto-proceso (1971-1979).

En 1971, el investigador George Weber orientó su investigación a descubrir lo que pasaba con la Caja Negra (modelo propuesto por Coleman); él observó cómo existía una serie de factores en el proceso educativo que incidían favorable

o desfavorablemente en la capacidad de lectura y escritura de los alumnos; se agregó al anterior análisis el ambiente escolar y se abrió con esto una interesante línea de trabajo (Reynolds, 2000). Es así como, desde los años 70 hasta mediados de la década de los años 80, los estudios en Eficacia Escolar pasaron a denominarse, estudios de proceso-producto.

Las nuevas propuestas comenzaron a incluir variables de procesos atribuibles fundamentalmente a la institución escolar, lo que permitió empezar a identificar los factores clave de eficacia y calidad de la educación. En esta etapa se a sume que, para poder entender qué es y en qué consiste la Eficacia Escolar, es necesario saber qué es lo que ocurre dentro del aula. Además, las investigaciones de esta segunda etapa incorporan las correlaciones halladas en el desarrollo de los programas de mejora, hecho que otorga una especial atención a la equidad en educación.

Estas investigaciones orientan el camino a seguir en la intención investigativa que sustenta este artículo científico, porque una posible explicación de tal hecho (eficacia o ineficacia de las escuelas) bajo el paradigma positivista que fundamentó estas investigaciones, estaría en la obsesión por lo mensurable, lo cual hace que se dé una supersimplificación de lo que es una escuela y de cuáles son los factores que inciden en su calidad. Lo que no puede medirse con instrumentos estandarizados, simplemente, no existe. Así, se considera a la escuela como un conjunto finito de variables. Todo ello genera lo que Grace (1998) ha denominado con mucho acierto un reduccionismo técnico.

Etapa 3: Consolidación de la investigación sobre eficacia escolar. (1979-1986)

Una nueva etapa surge a partir de la década de los años 80, la investigación en eficacia escolar introduce novedades en sus estudios, incluyendo factores de contexto y avanzadas metodologías que hacen que mejore la calidad global de la investigación en este campo de estudio. La principal característica de esta etapa son los estudios de grandes muestras de escuelas “atípicas”, con técnicas más

precisas como es la observación en el aula. De esta manera, del modelo input-output de los primeros trabajos de finales de los 70 se pasa al modelo input-process-output. Es decir, su característica más relevante fue "proponer dos constructos entre las variables de entrada y salida: las del centro (normas y expectativas) en contraposición a las anteriores que solo tenían en cuenta las de entrada y las de salida" (Murillo, 2003. p. 59). Pero existen algunas críticas a la metodología utilizada en las investigaciones sobre eficacia escolar, una de ellas el excesivo apoyo en datos y métodos de corte cuantitativo (Riddell, Brown y Duffield, 1998).

Etapa 4: Tercera generación: Estudios multiniveles (1986)

La gran mayoría de los estudios se enfoca en medir el desempeño de los alumnos en habilidades básicas, como la lectoescritura, las matemáticas, el razonamiento lógico-matemático y verbal. Menos estudios investigan el desempeño en otras disciplinas, mucho menos en actitudes, valores y comportamientos de los alumnos. Su enfoque principal ha sido la educación básica. La revisión de investigaciones referenciada delimita y ofrece una imagen global de la evolución del movimiento de eficacia escolar. Desde las primeras investigaciones hasta las más recientes, una ingente cantidad de conocimiento revela contradicciones, limitaciones y avances que se han puesto de manifiesto: verificar que la escuela sí importa.

Por otra parte, en lo que se refiere a reconocer cuáles son las aportaciones reales que el movimiento de eficacia escolar ha legado para el conocimiento y la mejora de la educación se pueden enunciar: a) Ha cambiado la forma de ver la educación; b) Ha dotado de un conocimiento que da la imagen exacta de lo que podemos hacer y de lo que no es posible conseguir; c) Ha hecho renacer la confianza pública en el sistema educativo; d) Ha ayudado a reforzar la autoestima profesional de los docentes; e) Ha colaborado en la desculpabilización de los profesores de muchos de los males que afectan a la sociedad y que con excesiva

frecuencia se responsabiliza de los mismos al sistema educativo, y a ellos en último término.

Estos planteamientos han hecho que se subraye la importancia del concepto valor añadido en educación, y se haya desarrollado una tecnología para estimarlo, destacando lo que la escuela aporta a cada alumno teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su historia previa y su situación. Con ello se descarta la utilización de valores sin ajustar y se dota de una nueva mirada hacia la escuela y su contexto para valorar su calidad (Murillo, 2004, p. 12). Para finalizar como afirma Harris (2001), "en esencia el Movimiento de Eficacia Escolar es un ataque al determinismo sociológico y a las teorías individualistas del aprendizaje" (p 11).

Además, conviene decir que, en coherencia con la intencionalidad de este artículo, identificar fundamentos teóricos que soportarán un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de educación popular, es necesario caracterizar el paradigma de la escuela eficaz que sirva de referencia, al igual que la teoría correspondiente. Por consiguiente, abordar la eficacia escolar desde otras configuraciones implica asumir este proceso desde otras dimensiones como el sentir, el vivir y concebir la educación como un ejercicio formativo que se re-crea permanentemente en el compartir consigo mismo, con los otros, con la sociedad, lo cual implica, desde lo institucional, entender de otra forma la escuela, redimensionar su papel y comprender su complejidad, pues “ignorar que la escuela es un microcosmos en el que se dan los mismos conflictos que en el exterior, sería actuar con miopía pedagógica. El conflicto y la violencia, por ejemplo, no pueden ser contenidos ajenos a la educación escolar” (Añaños, 2006, p. 25).

Educación Popular

Para Freire la educación popular designa la educación hecha con el pueblo, con los oprimidos o con las clases populares, a partir de un mismo tiempo gnoseológico, político, ético y estético. Esta educación, orientada a la transformación de la sociedad, exige que se parta del contexto concreto/vivido

para llegar al contexto teórico, lo que requiere la curiosidad epistemológica, la problematización, la rigurosidad, la creatividad, el diálogo, la vivencia de la praxis y el protagonismo de los sujetos (Freire, 1995).

La educación popular es hoy una propuesta educativa que disputa con otras y orienta los sentidos de la sociedad. Ya hemos señalado que no es un conjunto de técnicas neutras, casi nada lo es, ni un método didáctico que se puede agarrar como una receta; tampoco se limita a ser una corriente pedagógica o un pensamiento epistemológico, y la voluntad política no basta. En realidad, la educación popular es un sistema metodológico que incluye todos estos componentes a la vez y lo que le da coherencia es el compromiso para la lucha, la indignación ante la injusticia y la apuesta a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural que consideramos imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular (Núñez, 2005; p. 53).

Definición bastante concreta al describir que la educación popular constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía, que trabaja dentro del campo de lo popular. Es una propuesta teórica práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios. Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista.

Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación.

METODOLOGÍA

Al respecto conviene decir que para efectos de este artículo de reflexión presenta una aproximación al análisis de los fundamentos teóricos que posibilitan

la construcción de un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de educación popular realizada desde un enfoque cualitativo, basada en el paradigma interpretativo y un método Hermenéutico-critico, identificada con un diseño documental.

Además, se utilizó el modelo pentadimensional, el cual plantea un esquema conceptual construido para abordar las cinco dimensiones que subyacen al ejercicio investigativo y que, para efectos de la presente investigación, se utilizan para fundamentar teóricamente un enfoque de educación popular; proponiendo el desarrollo de una sexta dimensión, no contemplada en el modelo pentadimensional, pero sí de gran importancia dada la connotación de la temática.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

La investigación se concentró en un primer momento en la diferenciación de dos categorías que subyacen la intencionalidad de este artículo científico enunciada en párrafos anteriores; la primera de ellas, eficacia escolar, la cual parte de su conceptualización; seguidamente, se abordó una síntesis de la historicidad del movimiento de eficacia escolar, que enuncian propuestas de modelos de eficacia escolar; simultáneamente, se avanzó en la exploración de la segunda categoría: educación popular.

Posteriormente se presenta como resultado de esta investigación los fundamentos que posibilitan diseñar un modelo teórico de eficacia escolar desde un enfoque de la educación popular, para lo cual se utilizó como herramienta de análisis el enfoque pentadimensional, concebido éste como una herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo; dicho enfoque refiere a las dimensiones: axiológica, ontológica, teleológica, epistemológica y metodológica y concibe la investigación como una cualidad inherente a la propia condición humana de toda persona. González (2008); se anexa una sexta dimensión no contemplada en el modelo pentadimensional: dimensión pedagógica, dada la connotación de la temática abordada en el presente artículo.

RESULTADOS

Abordar los resultados de la presente investigación documental que tiene como objetivo identificar de fundamentos teóricos que posibilitan la construcción de un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de educación popular significa retomar el enfoque pentadimensional planteado por González (2008) quien lo propone como herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo.

Aspectos Teóricos del Modelo de Eficacia Escolar desde un Enfoque de Educación Popular

La educación popular plantea "la búsqueda de una educación democrática y popular cuyos principios fundamentales sean la obligatoriedad de la educación elemental, gratuidad de la enseñanza, una coeducación entre libertad y enseñanza". Hernández, (2002), p. 80. Este enfoque esboza la educación como proceso que busca formar políticamente a los actores, los vuelve protagonistas, personas activas y comprometidas de su propio proceso de formación, como el de la sociedad; razón por la cual consideran de gran la importancia mantener a la sociedad educada.

Así, busca construir en el educando un pensamiento propio, para que piense desde las mismas problemáticas de la comunidad donde convive y lo lleven juntamente con su contexto a la emancipación; por ello el enfoque de educación popular es una apuesta de orden político que reconoce a las personas que conforman el proceso educativo y la complejidad de las realidades que vivencian estas; así entonces: "la educación popular reconoce saberes culturales social e históricamente construidos, a la vez que impulsa la apropiación crítica de saberes generados por otros sujetos y prácticas sociales" (op.cit)

En la definición expuesta están contenidas las implicaciones axiológicas, ontológicas, epistemológicas, metodológicas y teleológicas del enfoque Pentadimensional propuesta por González (2008), como herramienta analítica

para la interpretación de la educación popular; se anexa la dimensión pedagógica que está vinculada

Por consiguiente, abordar desde otras configuraciones los fundamentos que soportaran el enfoque de educación popular implica asumir este proceso desde las dimensiones enunciadas. Es decir, el modelo teórico que se plantee a partir de los fundamentos teóricos identificados tiene varias dimensiones que se deben fortalecer en el contexto del enfoque de la educación popular y la eficacia escolar.

Enfoque Pentadimensional

Para lograr el objetivo de la investigación enfocado a identificar las dimensiones que fundamentarán un modelo de eficacia escolar desde el enfoque de educación popular se utiliza como estrategia de análisis el enfoque Pentadimensional, esquema conceptual construido para abordar las cinco dimensiones que subyacen en la actividad de investigación. Este mentefacto para efectos de esta investigación será extrapolado al campo educativo para que estas dimensiones filosóficas implicadas en esta herramienta permitan a la investigadora el análisis de los fundamentos teóricos que posibilitan la construcción de un modelo de eficacia escolar desde un enfoque de educación popular.

Este enfoque se refiere a las dimensiones axiológica, ontológica, teleológica, epistemológica y metodológica a las cuales se anexa la dimensión pedagógica dada la connotación de la temática abordada. A continuación, serán desarrolladas cuestiones específicas asociadas con cada una de estas seis dimensiones:

1. La dimensión axiológica responde al por qué de la educación; esta dimensión se interroga acerca del valor que se le atribuye a la actividad educativa y se manifiesta en los argumentos por los cuales se la considera valiosa, importante, interesante, meritoria a la educación.
2. La dimensión ontológica, el maestro ofrece respuestas relacionadas con el qué de la educación, las cuales se deben referir a los ámbitos probables de indagación.

3. La dimensión epistemológica responde a las relaciones entre quién y qué; por tanto, remiten a los vínculos entre sujeto y sujeto, es decir, a las relaciones que sostiene el educador con el educando.

4. La dimensión teleológica, es decir "la conducta orientada a la consecución de fines específicos". Queraltó (1980), p.185. Se refiere a los fines últimos que justifican el quehacer de la educación; responde al para qué hacer educación.

5. La dimensión metodológica alude al cómo, es decir, a los modos como es conducido el quehacer educativo; abarca el aspecto de la disciplinariedad de la educación, es decir, los principios, reglas, o normas de acuerdo con los cuales se lleva a cabo.

6. La dimensión pedagógica, propone analizar y redimensionar el hecho educativo como un proceso interactivo-constructivo, en el cual la relación docente-alumno y contenido crea condiciones para el encuentro entre los dos actores, el actuar del docente para enseñar de manera prácticas - teórica y el deseo de aprender del alumno, en un espacio social, cultural de acuerdo a las exigencias del contextos comunitario y social.

Dimensión Axiológica

Lo axiológico se refiere a los valores que el investigador asume y los que presentan los sujetos de estudios. En el entendido de que los valores del investigador son primordiales, al formular una teoría que permita explicar la existencia y la vigencia de todo el mundo de producción humana que tiene importancia definitiva para la vida del hombre y su desarrollo histórico social. Reguero (1996). Desde esta mirada, el enfoque de educación popular está decididamente comprometido, con la transformación de esa realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en el proceso educativo.

De este modo se asume como fundamental la formación en valores para este modelo teórico de eficacia escolar, con el que pretende alcanzar en el sistema educativo colombiano una educación eficaz basada en los postulados teóricos de

la educación popular y enmarcada en una ética humana que se posiciona en la realidad de los empobrecidos y empobrecidas, desde donde se pretende entonces alcanzar valores como la dignidad humana, la justicia, la verdad, el respeto, la tolerancia, la compasión y el amor, direccionando el proyecto de vida de cada estudiante y permeando la práctica pedagógica de cada docente en el aula; para favorecer así las altas expectativas hacia sus estudiantes, el reconocimiento social del otro y un clima escolar propicio para el aprendizaje.

Dimensión Ontológica

A toda concepción, en todos los campos del conocimiento humano, subyace una ontología (teoría del ser). Es decir, toda y cualquier teoría —científica, filosófica, estética, etcétera— se referencia en una visión de mundo que a su vez se construye a partir de una teoría respecto de todo lo que existe y de una teoría sobre la forma de conocer lo que existe. La fundamentación ontológica hace referencia al ser como individuo que siente y padece con relaciones sociales, sentimientos, concepción de sí mismo, con capacidad para transformar su vida.

En este sentido, Dilthey (1949) desarrolló una amplia doctrina de la comprensión, que abarcaba la vida humana; pero, es Heidegger quién lo fundamenta en la complexión de ser del hombre, apoyado en interpretación hermenéutica y fenomenológica, que logra el análisis de los datos y de argumentos a obtener en la investigación; que permite un abordaje descriptivo y legitimado para orientarse hacia la formación de teorías, basadas en estructuras simbólicas aproximables a una realidad determinada.

Para Breuker, J. (1999) la una ontología “es una representación explícita de una conceptualización cognitiva, es decir, la descripción de los componentes de conocimiento relevantes en el ámbito de la modelización” (p 32). Teniendo en cuenta lo anterior es esencial que al definir un modelo de eficacia escolar se impacte el desarrollo profesional del docente, se implemente un currículo de calidad, además de tener en cuenta aspectos claves en la organización del aula,

como ese espacio de interacción y libre expresión donde cada ser humano es valioso y tiene una forma diferente de ver y asumir el mundo.

Dimensión Teleológica

Teleología proviene de los términos griegos teles, que significa fin y de logos, que significa estudio. Todo aquello que estudia las causas finales, es decir, los fines o propósitos últimos de la existencia, puede ser calificado como lo teleológico, vale decir "la conducta orientada a la consecución de fines específicos" Queraltó, 1980 (citado por González 2008; p.51) .Se refiere a los fines últimos que justifican el quehacer del investigador; responde al para qué hacer investigación; como argumento genérico válido podría esgrimirse el compromiso que tiene toda persona de contribuir a incrementar el acervo de conocimientos de la Humanidad.

Desde esta conceptualización y según lo planteado por De la Riva,F (1991), el fin último de la educación popular consiste en contribuir a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática en la que la capacidad y la posibilidad de intervenir y participar en la orientación de los cambios sociales y en la toma de decisiones no sea, como señala Paulo Freire, algo adjetivo, formal, sino un elemento sustantivo; en la que todos los hombres y mujeres, todos los pueblos, puedan alcanzar el máximo grado posible de desarrollo humano y puedan contribuir, en condiciones de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la naturaleza

Al respecto, conviene decir que en la obra la Pedagogía de la Esperanza de Freire se plantea una aproximación de la dimensión teleológica, ya que a través de esta nueva propuesta se reflexiona y analiza el contexto y la realidad de opresión e injusticia que está presente. Desde toda una serie de interrogantes que le suscita la realidad deshumanizante, opresora con los más débiles, sumergidos en una completa desesperanza, que los lleva a una conformación insólita -al parecer a partir de muy niños-, se educan para estar siempre sometidos en este círculo

vicioso. Comenzando con estas realidades, y partiendo desde su propia realidad, este autor ve la necesidad urgente de transformar estas condiciones de vida. Para llevar a cabo esta nueva propuesta educativa, se debe buscar la manera de que el pueblo sea consciente de su sometimiento y abandono e igualmente llenar de esperanza a quienes la han perdido; con la concienciación de que es posible un verdadero cambio, a través de la construcción de su proyecto de vida porque todo está en sus manos.

Todas estas realidades deben ser una especie de impulso para todo educador, donde a través del análisis de su práctica pedagógica descubra diferentes posibilidades de acción para contribuir a la formación de sus estudiantes, sin importar los obstáculos que se presenten sus prácticas de aula deben ser esperanzadoras para aquellos que no tienen un sentido verdadero de la vida, ya que todas las realidades sociales han terminado hablando de una falsa justicia , llevando de esta manera a quedarse sin esperanza.

La pedagogía de la esperanza, nos muestra cómo la realidad de la educación como hecho social es posible cambiarla a través de nuevas propuestas pedagógicas que integren y reconozcan en el educando su ser de personas y, de esta manera, formar a hombres y mujeres que estén acordes con la exigencia de sus realidades; con conciencia social y capacidad crítica para actuar frente a lo que están viviendo e igualmente acrecentar la necesidad real de ser proactivos e intervenir, para dar así, esperanza a quienes la han perdido.

Estas acciones implementadas desde las aulas tendrán altas implicaciones en la integración de las familias a la escuela a través de los espacios de crecimiento personal y de participación habilitados desde la autonomía administrativa de cada Institución educativa.

Dimensión Epistemológica

La epistemología hace referencia a los fundamentos a partir de los cuales se trata de explicar una realidad, -en esencia-la dialéctica entre el conocimiento que se posee y el entendimiento del comportamiento humano. En otras palabras, la epistemología se refiere a la forma de comprender y explicar cómo conocemos lo

que sabemos: el tipo de conocimiento que obtendremos, sus características y el valor de sus resultados Sandín, (2003) pero ¿cómo aborda la educación popular la realidad y cómo asume una postura epistemológica que le permita explicar cómo va a obtener conocimiento de la misma?

> La educación popular sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, complejo, procesual, holístico, contextual, histórico, dinámico, que supera las visiones parcializadas y profesionalizantes que el paradigma positivista pregona y sostiene. Por ello, apela e incorpora la esfera de lo sensible (clave en los procesos pedagógicos), pero con el encuadre de dicho nivel en el proceso más complejo del conocer: Todo conocimiento parte de la sensibilidad, pero si se queda en el nivel de la sensibilidad no se constituye en saber, porque sólo se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad, alcanza la razón de actuar. (Núñez, 2005. p 23).

Se asume un marco epistemológico de carácter dialéctico, para la Educación Popular, la realidad es fuente verdadera de conocimiento que no se puede aislar de las dinámicas socio-económicas, culturales y políticas del contexto. Freire, (citado por Núñez, 2005), expresa: el “conocimiento es pues proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad” (p.12).

De Souza, B (2010), también ha contribuido con el pensamiento desde la necesidad de una epistemología diferente, una epistemología desde el sur; no sólo en el sentido geográfico, sino también simbólico, una construcción desde el sufrimiento de los empobrecidos y las empobrecidas que incluye el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos y de nuevas relaciones entre nuevos tipos de conocimientos, a partir de las clases y de los grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo.

En este orden de ideas, desde el modelo teórico de eficacia escolar se desarrollarán dos líneas generadoras epistémicas que determinarán la concepción del conocimiento y su aplicación al contexto para a largo plazo dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Dimensión Metodológica

La participación y el diálogo son elementos fundamentales dentro de la Educación Popular para potenciar el protagonismo de los actores participantes del proceso, con quienes se deben desarrollar metodologías que ayuden a fomentar la expresión de sus puntos de vista, pero también que fortalezcan la disposición para escuchar al otro (saber hablar, saber escuchar). Y es con la participación de todos los incluidos en el proceso formativo con que se deben definir los compromisos, los criterios para hacer parte del proceso y los objetivos que se pretenden lograr. De esta manera, se genera un sentimiento de identificación y mayor compromiso para el logro de los resultados esperados.

La dimensión metodológica de la educación popular tiene como eje la concepción dialéctica del aprendizaje. Como señala Paulo Freire, se trata de un principio epistemológico fundamental:

> Si se define al conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Torres (1978), p. 63.

Así, el aprendizaje que se promueve en una metodología de educación popular comienza con la reconstrucción de las experiencias de trabajo y organización de los participantes (la práctica inicial), dedicando especial atención a las propias contradicciones y a la manera espontánea de enfrentarlas. En fin, se orienta este proceso de comprensión de la propia realidad a la formulación de alternativas y a su operativización mediante la planificación y realización de una acción estratégica que supere la práctica inicial (práctica transformadora). A la vez, este proceso es sistemático, avanzando de lo concreto a lo abstracto para regresar de nuevo a lo concreto, pero con una perspectiva cada vez más globalizante.

Desde esta perspectiva se pretende entonces con este modelo promover de forma duradera el progreso de todos los estudiantes más allá de lo esperado; asegurando que cada uno de ellos consiga los niveles más altos posibles y mejoren todos los aspectos de rendimiento y de desarrollo personal, enfocando

todos los procesos, actividades, dinámicas y estrategias de aprendizaje a potencializar las capacidades de los estudiantes, para aumentar así los buenos resultados académicos y centrar la atención en el aprendizaje buscando estimular las condiciones internas y manifestar cambios e innovación en la enseñanza para una excelente cultura escolar.

Dimensión Pedagógica

La dimensión pedagogía de la educación popular, es una apuesta ético-política; basa su estructura en unos principios que movilizan el pensamiento, el saber, las prácticas, los discursos, el mismo ser: el diálogo de saberes, el reconocimiento de lo diverso, los cuales se constituyen en elementos centrales del trabajo educativo, pues, a partir de diferentes dinámicas se crea el escenario posible para que todos se expresen, ya sea en forma oral, escrita, dramatizada, personal, grupal, para romper, así, con la escuela del silencio y en reconocimiento de que somos distintos, diversos, por ello la importancia de escuchar a los otros, de estar con los otros.

También puede anotarse que, desde esta dimensión pedagógica, se propone que la enseñanza que se realice parta de la realidad de los sujetos, para transformarla -partir no para quedarse-. Partir de la realidad, de las experiencias, de las problemáticas, generar debates, discusiones, investigaciones, que permitan visibilizar la realidad, la historia, el contexto más global y poder dar lugar a explicaciones, contrastaciones, confrontaciones de visiones y polémicas y sobre todo intervenir críticamente en esta realidad a partir del conocimiento generado. Visotsky (2012), p. 28.

Se debe agregar que, el máximo exponente de este enfoque, es Paulo Freire, quién con su concepción de pedagogía como praxis emancipadora logró influir en procesos de ruptura de una pedagogía tradicional, aquella que ve el aprendizaje como depósito de conocimientos, que plantea en un primer momento, el carácter alienante de la educación en el contexto capitalista y, en un segundo momento, la problematización de las formas de desarrollo de una pedagogía

emancipadora, pues, el cambio no sólo estaba en la toma de conciencia de ser oprimido. Freire se preocupó por plantear una forma diferente de educación e ir más allá de una visión institucional, ya que, le parecían insuficientes e inadecuadas las formas de llevarse a cabo la educación de la sociedad.

En este sentido, su crítica fundamental a los procesos educativos es la pedagogía del oprimido. Freire (1985) en donde plantea una concepción de la educación como mera pasividad: la educación bancaria. Esta es aquella que toma a la educación como un proceso de implantación de conceptos y conocimientos que el educando, que se asume como ignorante y pasivo, debe saber y depositar en su recipiente intelectual. Ello pone de manifiesto cómo es que este proceso de acumulación de conocimientos nos desvincula con el propio mundo en el que estamos inmersos, el cual no debemos ignorar, pero a la vez ignoramos.

La crítica emprendida por Freire hace explicita la capacidad activa y creativa que el mismo educando tiene para aprender y enseñar a otros. Lo más importante de las lecciones de este gran crítico es que todos somos capaces tanto de enseñar como de aprender, pues, para la educación liberadora no hay jerarquías, ni poseedores completos del conocimiento. La comunidad está en un proceso constante de educación.

A modo de cierre, como se puede apreciar el enfoque pentadimensional proporciona criterios y opciones metódicas idóneas para facilitar el análisis de la educación popular. Las aproximaciones teóricas para el abordaje de las dimensiones aquí esbozadas, desde una perspectiva de la educación popular, que pudieran introducirse en un modelo de eficacia escolar como sustento teórico para la generación de cambios en algunas de las prácticas pedagógicas en las escuelas, son planteamientos que, de ser tomados en cuenta, repercutirían positivamente aspectos como un currículo de calidad que implica definir en consenso estrategias pedagógicas para el desarrollo de las asignaturas, también involucrar al estudiante para que se haga participe no solo de las actividades de aula sino también en su evaluación, así se fortalecen las capacidades para el pensamiento crítico, la capacidad de aprender y la autonomía.

Teniendo en cuenta que en el seguimiento frecuente y la retroalimentación por parte del docente durante todo el proceso son aspectos que llevan a una escuela eficaz a reconocer sus lógicas de impacto para establecer los planes de mejoramiento para alcanzar las metas proyectadas logrando la eficacia escolar.

CONCLUSIONES

Las instituciones educativas y las prácticas educativas son los espacios en los que las políticas educativas se desarrollan y concretan, por medio de apuestas pedagógicas, relaciones, discusiones y acciones que maestros, estudiantes y miembros de la comunidad desarrollan; por esto es de suma importancia que la educación se piense y reflexione desde allí, con compromiso y responsabilidad social. Se sabe que aún hay mucho por hacer para lograr una educación de calidad en estas instituciones educativas en la ciudad de Cartagena.

Es evidente la necesidad de concretar un posicionamiento político, cultural y social que permita determinar qué tipo de educación requieren nuestros contextos sociales actuales, para luego disponer su construcción; momento en cual se deberán tener presentes las reflexiones de Freire (1995): “No hay educación sin una política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios, y se impregne de sueños y utopías” (p.29).

En la Política educativa cartagenera se deben implementar programas o proyectos que verdaderamente potencien la calidad de la educación, con grandes metas que lleven a lograr procesos de desarrollo de capacidades para pensar críticamente, donde se reflexione y se analice la vida humana y el entorno social.

Mirar la eficacia escolar desde un nuevo paradigma que rompa la concepción del producto final y se enfoque en el proceso y en la construcción de un nuevo ser humano que responda a las necesidades del contexto, pero también al mundo global que lo demanda. Desde este enfoque pentadimensional se requieren estrategias encaminadas a mejorar los procedimientos de gestión organizativa y eficiencia del recurso humano para obtener un resultado exitoso en una institución educativa.

REFERENCIAS

Añaños, F. (2006). *Educación social. Formación realidad y retos*. Madrid: Grupo editorial Universitario.

Breuker, J. (1999). *Ontología del Conocimiento Educativo*. IOS Press, Amsterdam.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington, DC: US Government Printing Office.

Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas Eficaces y Profesores Eficientes*. Madrid. Ed. La Muralla. S.A. Colección aula abierta

De la Riva, F. (1991) *Educación Popular: Educación en el tejido social*. En documento en el tejido social, No. 84 (Julio-septiembre 1991). Técnicas participativas para la Educación Popular, Tomo II, No 84, julio-septiembre. Ed. Popular, 3ª Edición Madrid, 1999.

De Sousa, B (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global.

Dilthey, W. (1949) *Introducción a las ciencias del espíritu* (2ª ed.), México Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1985) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1995). Política y Educación: Ensayos. Sao Paulo: Cortez, 119 p.

González, Fredy. (2008) Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão***,** Vol**.** 32 (18, maio/ago.) 40-78, 2008. Disponible en: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3916. [Consultado: 2021, marzo 10]

Grace, G. (1998). *Realizing the mission: catholic approaches to school effectiveness.* En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), School effectivenessfor iohom?Challenges to the school effectiveness and the school improuement mooements (pp. 117-127)

Harris, A. (2001). *Contemporary perspectives on school effectiveness and school improvement.* A.Harris y N. Bennett (Eds.), School Effectiveness and School lmprouement. Alternative perspectives (pp. 7-25). London: Continuum.

Hernández, R. (2002). Simón Rodríguez pensamiento educativo. Caracas: Faid Editores.

Murillo, F. J. (2003). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. En F.J. Murillo (Coord.), La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n.º 21, vol. IX, pp. 319-360. Disponible en: *www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm= es&sec= SC03&&sub=SBB&criterio=ART00418*. [Consultado: 2021, mayo 5]

Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. (pp. 30). Barcelona. Octaedro

Núñez. C. (2005). Educación Popular: una mirada de conjunto. [Artículo en línea] *Decisión* N.10. Disponible en: http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/decisio10_saber1.pdf. [Consultado: 2021, Mayo 16]

Queraltó, R (1980). Teleología y Status Científico*. Revista Anuario Filosófico*. Universidad de Navarra, v13, n.1.p 183-191. https://hdl.handle.net/10171/2062. [Consultado: 2021, abril 7]

Reguero, B. (1996). *La reflexión de lo social a través del discurso axiológico*. Facultad de Psicología UNAM.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., & Teddlie C. (2000). *World class schools: Some preliminary methodological findings from the international school effectiveness research project (ISERP).* In D. Shorrocks Taylor, & E. Jenkins (Eds.), Learning from Others (pp. 115–136). Dordrecht: Kluwer.

Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). *The future agenda for school effectiveness research.* En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), The International Handbook of School Effectiveness Research (pp. 322-343). London: Falmer Press.

Riddell, S., Brown, S. y Duffield, J. (1998). *¿Eficacia escolar para quién? .La utilidad de la investigación cualitativa para influir en la política y la práctica sobre la eficacia escolar.* Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), Londres: Falmer Press. (págs. 170-186).

Sandín Esteban, Mª Paz (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones"*. Madrid. Mc Graw and Hill.

Scheerens, Jaap (1992) Teorías sobre efectividad e ineficacia educativa. *Efectividad escolar y mejoramiento escolar* 26: 1, págs 10-31.

Torres, C. (1978). *Entrevistas con Paulo Freire*, Ed. Gernika, p. 63.

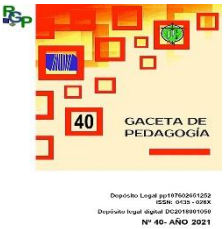
Visotsky, H., J. (2012). Educación Popular en América Latina: legados y desafíos en el contexto de crisis mundial. *Atenas*, (18), págs 16-18.

Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful schools.* Washington: Council for Basic Education.

Competencias socioemocionales de los docentes: Elemento clave para la mejora del proceso de enseñanza

Teachers socio-emotional competencies:
A key element to improving the teaching process

Les compétences socio-émotionnelles des enseignants:
Un élément clé pour améliorer le processus d'enseignement



Claudia Garcés Polo
claugarpo@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6920-2108

Institución Educativa Santa María.
Cartagena. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

El artículo tiene como finalidad aportar elementos teóricos referenciales que fundamenten la concepción, características y modo de desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes para optimizar el proceso de enseñanza. La investigación se inserta en el diseño documental, se utilizó un proceso hermenéutico para el análisis de la documentación seleccionada y clasificada, para luego proceder a su interpretación. Los resultados indican que la competencia emocional es un tema al que no se le ha puesto suficiente atención a pesar de que repercute en la práctica educativa cotidiana de los docentes. Por lo que se hace necesario considerar las competencias socioemocionales como parte fundamental de los procesos de enseñanza, dado que pueden incidir en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: *docente, competencias socioemocionales, enseñanza.*

ABSTRAC

The purpose of the article is to provide theoretical referential elements that support the conception, characteristics and mode of development of the socio-emotional competencies of teachers to optimize the teaching process. The research

is inserted in the documentary design, a hermeneutical process was used for the analysis and classification of the selected documentation, and then proceed to its interpretation. The results indicate that emotional competence is a topic that has not received enough attention despite the fact that it affects the daily educational practice of teachers. Therefore, it is necessary to consider socio-emotional competencies as a fundamental part of the teaching processes, since they can influence student failure.

Key words: *teacher, socio-emotional skills, teaching.*

RESUME

Le but de l'article est de fournir des éléments de référence théoriques qui soutiennent la conception, les caractéristiques et le mode de développement des compétences socio-émotionnelles des enseignants pour optimiser le processus d'enseignement. La recherche est insérée dans la conception documentaire, un processus herméneutique a été utilisé pour l'analyse et l'interprétation de la documentation sélectionnée et classée, puis procéder à son interprétation. Les résultats indiquent que la compétence émotionnelle est un sujet qui n'a pas reçu suffisamment d'attention malgré le fait qu'il affecte la pratique éducative quotidienne des enseignants. Par conséquent, il est nécessaire de considérer les compétences socio-émotionnelles comme une partie fondamentale des processus d'enseignement, car elles peuvent influencer l'échec des élèves.

Mots clés: *enseignant, compétences socio-émotionnelles, enseignemet.*

INTRODUCCIÓN

El desempeño del docente siempre es motivo de interés investigativo; no podría ser de otra manera al ser el encargado directo de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos. Además, al ser la educación un hecho eminentemente social, cambia, evoluciona y se transforma a medida que lo hacen las sociedades, lo que representa un gran desafío y responsabilidad para los profesionales de la docencia.

En este orden de ideas, Vivas, Chacón y Chacón (2010) en un estudio realizado sobre las Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes opinan que:

> los cambios y las progresivas exigencias sociales, dentro de los que se encuentran: la incorporación a las aulas de clases de alumnos con

> nuevas necesidades e inquietudes, las relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, las demandas curriculares requeridas a los profesores, entre muchas otras, contribuyen en que la docencia sea una profesión ejercida en medio de situaciones que pueden generar tensión emocional. Situación que ha hecho que se asuman como centro de interés investigativos temas como las competencias socioemocionales de los educandos, debido a las repercusiones que tienen en los procesos educativos (p. 138).

Destacan los autores referidos, que el poseer competencias que faciliten la identificación, comprensión y regulación de las emociones propias y de otros y, por supuesto, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas, se ha convertido en un desafío y necesidad para que los docentes puedan formar individuos con responsabilidad ciudadana, respetuosos, conscientes de sus emociones y capaces de convivir a partir del entendimiento y del encuentro con el otro a pesar de las diferencias.

De igual manera, Sierra (2016) en su estudio sobre Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible, expone que los educadores deben desarrollar y poner en práctica competencias donde:

> …evidencie competencias, no solo con visión disciplinar sino con visión interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria. En otras palabras, valiosas y efectivas competencias personales, profesionales y técnicas que respondan a los cambios del mundo actual, las cuales son determinantes para afrontar los retos mundiales, especialmente frente a la capacidad en el manejo de relaciones y negociaciones con el otro…(p.120).

De lo anteriormente expuesto, se destaca que las competencias del docente permean su proceso de enseñanza y de interacción con los estudiantes, por lo que es un escenario donde diariamente convergen diversos aspectos sociales y emocionales, tanto de los alumnos como del docente. Por esta razón, la finalidad de este artículo científico es aportar elementos teóricos referenciales que fundamenten la concepción, características y modo de desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes para optimizar el proceso de enseñanza.

En este orden de ideas, Colunga y García (2016) expresan que investigaciones realizadas en los últimos años muestran evidencias acerca de las competencias socioemocionales, las cuales constituyen una gran herramienta para alcanzar mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional. Lo que les concede gran relevancia para el proceso de enseñanza de los docentes, porque están orientadas a promover bienestar personal y social.

Asimismo, ratificando la necesidad del desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes para la mejora del proceso de enseñanza en el aula, Díaz (2011) sostiene que desde hace ya bastante tiempo se ha incrementado el interés por el desarrollo socioemocional tanto de docentes como de los estudiantes. Debido que se ha tomado mayor conciencia de la importancia que tienen los aspectos emocionales y afectivos, aunados a los cognitivos para lograr un desarrollo integral de los alumnos, propiciar bienestar y un adecuado rendimiento laboral de los educadores.

Posteriormente, y para el logro del propósito del artículo, se plantea una investigación de tipo documental a partir del análisis e interpretación de información en formato físico y digital. Se comienza reflexionando sobre la conceptualización de competencia socioemocional y el proceso de enseñanza; seguidamente, se presenta la vinculación de las competencias socioemocionales y la vinculación de estas con el quehacer educativo, para finalmente exponer los resultados y conclusiones derivadas del proceso investigativo.

REFERENTES TEÓRICOS

Conceptualización de competencia socioemocional

Desde la perspectiva de Vivas, Chacón y Chacón (2010), en la actualidad los docentes deben desarrollar otro tipo de competencias dentro de las que se encuentran las socio-emocionales, las cuales están vinculadas con la capacidad para manejar situaciones en las que están implicadas las relaciones interpersonales

y la regulación de las emociones. Esto referido a la adaptación que hace el docente de su mundo interior y de las situaciones profesionales que se le presentan, en las que las emociones relacionadas con el proceso de aprendizaje, el clima afectivo del aula, las interacciones con los alumnos, padres, compañeros de trabajo y con todos los actores educativos convergen. De igual manera, Rendón (2015) sostiene que:

> la competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar (p. 240).

En este contexto, la competencia socioemocional es multidimensional puesto que abarca lo cognoscitivo, actitudinal y conductual. Es así que, el mismo autor, más recientemente, habla de educación socioemocional vinculada con la educación en valores como práctica social. En este sentido, considera que el docente debe conocer y valorar la realidad donde se encuentra inmerso y comprender el significado de su labor en ese escenario, por lo que es necesario que actúe con autonomía, con sentido crítico y con creatividad. Además, es fundamental que el educador conozca en profundidad el desarrollo integral de los alumnos, sus motivaciones y condiciones socio-culturales, para que pueda organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, García citado por (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020), señala que: “las competencias socioemocionales como un conjunto de habilidades sociales y emocionales que permiten lograr un objetivo tanto en lo personal como en lo profesional” (p. 299). Además explican que las competencias socioemocionales suponen un concepto más amplio que la inteligencia emocional, puesto que, para desarrollar dichas habilidades sociales y emocionales, se necesitan aportes de la teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, psicología positiva, autoestima.

En definitiva, tal como puede apreciarse en las definiciones planteadas y como lo señalan Aristulle y Paoloni-Stente (2019), las competencias socioemocionales deben ser consideradas como aspectos fundamentales, ya que inciden en el desempeño de las personas en diferentes contextos y tareas. Lo que demuestra que no es suficiente con tener dominio de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es necesario estar motivadas para actuar, decir, querer hacer y ciertas características personales y propiedades de contexto favorables para la actuación, lo que equivale a poder hacer las cosas.

Conceptualización de enseñanza

Gimeno y Pérez (2008) expresan que para que el docente desempeñe su labor escolar debe conocer los diferentes elementos, previstos o no, que influyen en la complejidad del aula y que actúan de manera directa en lo que aprenden los estudiantes, así como los modos de aprender para que pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y las acciones de los educandos. De igual manera, mencionan que:

> la enseñanza puede considerase como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentando en la realidad (p. 81).

En concordancia con estas ideas, Sánchez (2003) explica que el proceso de enseñanza debe producir un conjunto de transformaciones sistemáticas en quienes aprenden, así como una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Por lo tanto, es un proceso progresivo, dinámico y transformador.

Además, el autor señala que con la ayuda del maestro el estudiante obtiene una visión sobre la realidad material y social; ello implica necesariamente una transformación escalonada de la personalidad del individuo. Todo esto a partir de la actividad que conduce y orienta el docente mediante el dominio de los

conocimientos, y de la formación de habilidades y hábitos acordes con su concepción científica del mundo.

Competencias emocionales

Las competencias emocionales están estrechamente relacionadas con la toma de conciencia, comprensión, expresión y regulación de forma apropiada de las emociones. De igual manera, estas competencias aportan valor añadido a las funciones profesionales y promueven el bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2012; Colunga y García, 2016). Asimismo, destacan al igual que Vásquez y Servín (2018), que dentro de las competencias socioemocionales se encuentran las siguientes:

1. Conciencia emocional: entendida como la capacidad de ser consciente tanto de las emociones propias como de las ajenas.
2. Regulación emocional: comprende la capacidad de manejar las emociones de una manera adecuada.
3. Autonomía emocional: referida a la capacidad de generar emociones propias y de hacer frente a emociones negativas.
4. Competencia social: relacionada con la manera de fomentar buenas relaciones sociales, lo que implica poner en práctica el respeto hacia los otros, la comunicación asertiva y la solución de conflictos.
5. Competencias para la vida y el bienestar: es la habilidad de manejar nuestros comportamientos para afrontar las diferentes situaciones que se nos presenten.

En este mismo orden de ideas, Aristulle y Paoloni-Stente (2019), en su estudio sobre las Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes implementado en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente San José (Córdoba, Argentina). explican que para desarrollar competencias o habilidades socioemocionales son necesarios cinco elementos:

1. *Componente intrapersonal:* la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros.
2. *Componente interpersonal:* incluye la habilidad para empatizar, ser responsable y poder establecer y mantener vínculos con otras personas.
3. *Componente de manejo de estrés:* que incluye la habilidad para controlar los impulsos y tolerar las presiones originadas por situaciones estresantes.
4. *Componente de estado de ánimo:* supone la habilidad para ser optimista y estar satisfecho consigo mismo y con la vida en general.
5. *Componente de adaptabilidad o ajuste:* que implica la capacidad de ser flexible ante situaciones cambiantes y crear soluciones pertinentes a los problemas sociales y personales que se enfrentan.

Otro documento que hace referencia a las competencias socioemocionales es el emitido por la Secretaría de Educación Pública de México (2014), en el Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior, donde se establece como competencias socioemocionales:

1. *Autoconciencia:* que incluye la autopercepción, autoeficacia y reconocimientos de emociones.
2. *Autorregulación:* implica manejar las emociones, postergar la gratificación y la tolerancia a la frustración.
3. *Determinación:* esta habilidad tiene que ver con la motivación al logro, perseverar y saber manejar el estrés.
4. *Conciencia social:* conlleva la empatía, escucha activa y toma de perspectiva.
5. *Relación con los demás:* en esta habilidad es necesario desarrollar el asertividad, saber manejar los conflictos interpersonales y tener un comportamiento prosocial.
6. *Toma responsable de decisiones*: esta competencia implica generación de opciones y considerar las consecuencias, tener pensamiento crítico y analizar las consecuencias de nuestros actos.

Como puede notarse, existe diversas clasificaciones de competencias emocionales. Lo cual indica, por un lado, que es un tema que posee amplia literatura desarrollada y, por otro lado, que es de gran relevancia. En el caso particular que nos ocupa en esta investigación; las competencias socioemocionales en los docentes como elemento clave para mejorar la enseñanza, es importante que los educadores sean conscientes de los beneficios que aporta tanto para su desempeño profesional como personal y que luego indaguen sobre las diferentes clasificaciones y sus elementos en común, para que decidan de manera reflexiva e introspectiva las acciones a realizar para cultivar y apropiarse de ellas.

Vinculación de las competencias socioemocionales con el quehacer educativo

El proceso educativo representa para el ser humano una construcción continua de conocimientos, aptitudes, de su facultad de juicio y acción. Todo ello debe permitirle tomar conciencia de sí mismo, su entorno, desempeñar su función social tanto en el mundo del trabajo, como en la vida pública. Es decir, que el conocer, el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir en sociedad constituyen los aspectos, íntimamente enlazados, de una misma realidad. (Delors, 1996).

En este sentido, según Vivas y otros (2010) los docentes deben saber y estar preparados para mediar los aprendizajes. Particularmente, en el caso del saber ser y saber convivir, urge encontrar las estrategias necesarias y adecuadas para propiciarlos, dada la impronta que tienen en el bienestar personal y ciudadano, en virtud de que es una realidad que demanda del reconocimiento del desarrollo de las competencias socioemocionales de los seres humanos, como un factor fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En palabras de Rendón (2015), los docentes necesitan fortalecer sus estilos educativos, para que puedan hacer de las aulas y de sus clases espacios dinámicos de adquisición de conocimiento y a la vez de sana formación personal, de modo tal que los estudiantes sean partícipes también de los procesos educativos, como mecanismo para aprender a manejar y controlar adecuadamente las emociones y

establecer relaciones adecuadas. El educador tiene la responsabilidad de ser potenciador de la competencia socioemocional en el aula de clases, para lograr mayor flexibilidad, tolerancia para resolver conflictos de manera constructiva y dialógica.

En consecuencia, las autorreflexiones de los docentes sobre su propia enseñanza, deben ser parte esencial para poder promover la mediación, el intercambio y la convivencia entre ciudadanos con identidades y con demandas diversas, lo que supone una responsabilidad ciudadana de parte del docente, además,de tener presente en sus prácticas pedagógicas la inclusión y aplicación de acciones como la negociación, el consenso, el diálogo, la democracia, el respeto, la libertad, la tolerancia y la cooperación, ya que estilos de enseñanza caracterizados por relaciones armónicas y enriquecedoras, permiten no solo la convivencia pacífica sino también, la sensación permanente de seguridad y el crecimiento de los estudiantes en lo socioemocional (ob.cit.)

Las competencias socioemocionales tienen una gran relevancia puesto que actúan como factor transformador de comportamientos sociales, y ayudan en la instalación de otra clase de experiencias, relaciones e interacciones, para que se produzcan otras formas de comportarse. Lo que, en el caso de los docentes, incide directamente en su proceso de enseñanza. Desde el punto de vista del autor antes citado, no se trata de que el docente pierda su papel como facilitador y enseñante, sino que es una invitación a que enriquezca su labor con la intención de fortalecer estas competencias que son básicas para la vida de sus estudiantes, el desarrollo laboral del docente y la transformación de los escenarios educativos y sociales.

Tal como lo plantean Nájera y García (2020), quienes señalan que desarrollar competencias socioemocionales implica reconocer las propias emociones y las de los otros; poseer habilidades para aplicar estrategias para facilitar, identificar, comprender y regular las emociones de sí mismo y de otros; conocer y aplicar estrategias para el desarrollo de las competencias socioemocionales en los

alumnos y valorar el papel de las emociones en el desempeño propio y en la vida de las personas.

Aunado a lo que se viene esbozando, Cabello, Ruiz y Fernández (2010), Chiappe y Consuelo (2009) y Torres (2018) opinan que el desarrollo de las competencias socioemocionales en el docente repercute en la formación integral de los estudiantes ya que promueve un pensamiento reflexivo, la creatividad, resolución de conflictos y toma de consciencia de las propias emociones. Esto permite la valoración de las diferencias como personas dentro del contexto educativo; promueve valores y, por otra parte, aumenta la tolerancia a la frustración, se reducen los conflictos interpersonales; asimismo, propicia el diálogo y reduce el estrés en los estudiantes.

Es de allí, la importancia que resiste y la imperiosa necesidad de trabajar la movilización en docentes, estudiantes, padres de familia del desarrollo de las competencias socioemocionales como fundamentos de una sana convivencia, de una mediación fundamentada en el dialogo pluralista y en una producción crítica de saberes que transformen el contexto circundante.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo por abordar una problemática de carácter social, basada en una recopilación documental. En este sentido, se parte de los planteamientos de varios autores destacados en la temática de competencias socioemocionales como: Vivas, Chacón y Chacón (2010), Rendón (2015), LlorentZych y Varo-Millán (2020), Aristulle y Paoloni-Stente, 2019 como principales fuentes informativas.

Se llevó a cabo un proceso hermenéutico para el análisis y clasificación de la documentación encontrada, para luego proceder a la interpretación de su significado como lo señala Martínez (2002).

RESULTADOS

Una vez revisada la literatura de la investigación, no cabe duda de que las competencias socioemocionales es un tema al que no se le ha puesto suficiente atención a pesar de que repercute en la práctica educativa cotidiana que los docentes realizan; ya que, tradicionalmente, en la formación de los educadores se hace énfasis en aspectos como estrategias, métodos, recursos didácticos, técnicas, planes y programas relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Hernández (2017), la dinámica de la labor docente está llena de problemáticas que surgen frecuentemente: la deserción o bajo rendimiento escolar, situaciones de falta de interés para el estudio y trabajo, conductas disruptivas, inadecuadas relaciones interpersonales, falta de un ambiente que propicie aprendizajes significativos, estrés y falta de motivación en el docente, entre otras, que dejan en evidencia que el profesional de la docencia, además de cumplir con un perfil que le permita desempeñarse y lograr los propósitos educativos que señala el sistema, debe interesarse en desarrollar competencias emocionales, puesto que, básicamente su trabajo consiste en interacciones, relaciones personales y procesos comunicativos con otras personas,quienes a su vez están influidos por múltiples factores biopsicosociales.

Es así que, algunos autores como Bisquerra y Pérez (2012),exponen que hay estadísticas sobre incidencia y prevalencia de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para regular la ira en situaciones de conflicto, actos violentos, maltrato, entre otras; situaciones que no escapan de los escenarios escolares y que son necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas, a través de las áreas académicas ordinarias y donde la importancia de las emociones es evidente.

Por ello, es de gran relevancia involucrar a los docentes en el desarrollo de concepciones pertinentes de la enseñanza y del aprendizaje de las competencias socioemocionales en ellos y en los educandos. Por otra parte, Llorent, Zych y Varo-Millán (2020) mencionan que hay estudios que muestran la relación entre las

competencias socioemocionales en los docentes y el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y también aclaran que se ha demostrado que un inadecuado manejo de las emociones y situaciones sociales relacionadas con la actividad docente puede afectar negativamente a la vida emocional del docente. Por lo que resulta una necesidad que se desarrollen programas para la formación de los docentes en el manejo de las emociones en su actividad profesional.

Otro aspecto educativo a afrontar por los docentes y para lo que se requiere un buen nivel de competencias socioemocionales, según los autores citados, son las demandas de los entornos inclusivos, en virtud de que requieren considerar y responder adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado, para garantizar el éxito de todos. En este sentido, es imprescindible un buen manejo de relaciones interpersonales, sensibilidad hacia las emociones del otro y capacidad de gestión emocional. Estos planteamientos los confirman Gutiérrez y Buitrago (2019), cuando especifican que:

> el desarrollo de habilidades socioemocionales para el profesorado es el reto de la educación inclusiva, que implica la integración de la educación general y la educación especial para dar respuesta a estudiantes desplazados, refugiados, inmigrantes, con necesidades educativas o cualquier otra condición (p. 181).

Sumado a lo expresado, también ha incrementado en los educadores el número de condiciones psicológicas no saludables, asociadas a vidas escolares no satisfactorias, presión excesiva por los resultados y relaciones interpersonales inadecuadas; altos niveles de estrés inciden en problemas de salud mental como el agotamiento, la depresión, la ansiedad y los problemas de externalización, que generan un impacto negativo en el desempeño docente como en el rendimiento escolar (Gutiérrez y Buitrago, 2019). Aunado a lo anterior, existe la problemática actual generada por la pandemia a raíz del virus Covid 19, la cual inició a comienzos del año 2019, situación que conllevó a meses de confinamiento en casa y a una transformación de las actividades cotidianas,

En definitiva, como se destacó anteriormente, es fundamental revertir las prácticas tradicionales de los educadores, donde se privilegia un desempeño basado en aprender a saber y conocer, a fin de darles prioridad en su labor educativa, a los saberes de aprender a ser y aprender a convivir, es decir, a las competencias socioemocionales referidas a la comprensión y regulación de las emociones, para poder interactuar en contextos impregnados de situaciones inciertas,que demandarán el establecimiento de relaciones interpersonales y experiencias emocionales donde se exigirá la regulación, control, disposición para la negociación y el diálogo tan necesariasen la satisfacción de demandas actuales del quehacer educativo (Bisquerra y Pérez, 2012).

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo ha quedado reflejado que para desempeñar el acto pedagógico el docente recibe formación y capacitación, cada vez más a la vanguardia de las demandas sociales actuales; no obstante, la literatura demuestra que se mantiene una gran necesidad en su desarrollo personal, ya que resulta preponderante el desarrollo y dominio de las competencias socioemocionales, porque la práctica educativa no depende únicamente de capacidades pedagógicas. Es cierto que es indispensable prepararse académicamente, pero además, el educador debe contar con bases sólidas que le garanticen salud mental para llevar a cabo su labor con éxito.

Los profesionales de la docencia son los encargados directos de propiciar espacios pedagógicos agradables y de interacción social sana; por ello, el estilo con el que enseñan no debe ser subestimado ni desatendido; el docente debe ser capaz de fomentar adecuadamente lazos sociales, la participación, y el diálogo entre los educandos, sin perder de vista los objetivos a lograr; de igual manera, tiene que ser capaz de poner en evidencia, frenar e identificar los problemas que suceden dentro y fuera del aula de clase. Por lo que, se hace necesario considerar las competencias socioemocionales como parte fundamental de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje, dado que pueden incidir en el fracaso escolar y en la incapacidad del individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema educativo.

No obstante, para que la formación socioemocional y, por ende, el desarrollo de competencias socioemocionales de los educadores pueda lograrse, se requiere de un trabajo multidisciplinario, bajo un enfoque que implique el desarrollo personal y social, que haga posible la consolidación de la convivencia en democracia y la construcción del bienestar personal y social, no resulta nada fácil poner en práctica de forma efectiva, requiere tiempo, cambio de actitudes para la apropiacióny dominio de la competencia.

REFERENCIAS

Aristulle, P. y Paoloni-Stente. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación* [Revista en línea], 2. Disponible: https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n2/2215-2644-EDU-43-02-00049.pdf [Consulta: 2021, Febrero 10]

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en Supervisión Educativa [Revista en línea], 16. Disponible: https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502 [Consulta: 2021, Febrero 10]

Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP.* [Revista en línea], 1. Disponible: https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf [Consulta, 2021, Febrero 12]

Chiappe, A. y Consuelo, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores* [Revista en línea], 3. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830006.pdf [Consulta: 2021, Febrero 23]

Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades médicas.* [Revista en línea], 2. Disponible: http://scielo.sld.cu/

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000200010[Consulta: 2021, Febrero 04]

Delors, J. (1996*). La educación encierra un tesoro. España*: UNESCO.

Díaz, T. (2011). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 64. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774192 [Consulta: febrero 18]

Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, A. y Buitrago S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber* [Revista en línea], 24. Disponible: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9819/8394 [Consulta: 2021, Febrero 23]

Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*. [Revista en línea], 37. Disponible: https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf [Consulta: 2021, Febrero 04]

Llorent, V., Zych, I. y Varo-Millán, J. (2019). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1* [Revista en línea], 1. Disponible: http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23687/20489 [Consulta: 2021, Enero 30]

Martínez, M. (2002). *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social.* [Documento en línea]. Disponible: http://prof.usb.ve/miguelm/hermenyanalisisdisc.html (Consulta: 2021, Marzo 02]

Nájera, F. y García G. (2020). Las competencias socioemocionales auto percibidas por los futuros docentes*. Debates en Evaluación y Currículum* [Revista en línea], 5. Disponible: https://posgradoeducacionuatx .org/pdf2019/E050.pdf [Consulta: 2021, Enero 23]

Rendón, M. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación*. Sophia* [Revista en línea], 2. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf [Consulta: 2021, Febrero 10]

Sánchez, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Acimed* [revista en línea], 6. Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018 [Consulta: 2021, Enero 29].

Secretaría de Educación Pública de México. [Documento en línea]. (2014). *Yo no abandono. Manual para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Planteles de Educación Media Superior.* Disponible: http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/yna_manual_11.pdf [Consulta: 2021, Febrero 08]

Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible*. Revista EAN* [Revista en línea], 81. Disponible: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/12/liderazgo-educativo-en-el-siglo-XXI.pdf [Consulta: febrero 18]

Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* [revista en línea], 35. Disponible: http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/592 [Consulta: 2021, Febrero 01]

Vivas, M., Chacón, M., y Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. *Educere* [Revista en línea], 48. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720014.pdf [Consulta: 2021, Enero 28]

Las habilidades lingüísticas hablar y escuchar desde una perspectiva didáctica comunicativa

Language skills speaking and listening from a communicative didactic perspective

Compétences linguistiques parler et écouter dans une perspective didactique communicative



Luz Regina Mancera De La Cruz
mluzregina@yahoo.es
https://orcid.org/0000-0002-6764-587X

Institución Etnoeducativa Pedro Romero
Cartagena. Colombia

Articulo recibido en mayo y publicado en agosto 2021

RESUMEN

La finalidad de este artículo es aportar elementos teóricos que permitan fundamentar la enseñanza pedagógica de las habilidades lingüísticas hablar y escuchar desde una perspectiva comunicativa. La investigación se circunscribe al enfoque interpretativo y se utiliza el método hermenéutico, como investigación documental se basa en el análisis e interpretación de datos bibliográficos. Los resultados apuntan a que la lengua oral en la escuela, debe consolidarse entre otras razones, porque su adecuado dominio es un requisito imprescindible para el aprendizaje de las otras habilidades lingüísticas: la lectura y la escritura. Entre las conclusiones destaca que aprender a hablar y escuchar competentemente representa la vía para aprender a vivir y respetar las diferencias.

***Palabras clave**: hablar, escuchar, proceso comunicativo.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide theoretical elements that allow to substantiate the relevance of pedagogical teaching of language skills, speaking and listening from a communicative perspective. The research is limited to the interpretive approach and the hermeneutical method is used, because as a documentary research it is based on the analysis and interpretation of bibliographic data. The results suggest that oral language in school must be consolidated for

several reasons: because most of the communicative acts are carried out orally; It is the predominant communication resource of the school and it is in it where you must learn to improve them and; because its adequate mastery is an essential requirement for learning other language skills such as reading and writing. Among the conclusions, it stands out that schools are spaces for the convergence of different lifestyles, points of view, worldviews and conflicts that demand the oral language to be resolved, so learning to speak and listen competently represents the way to learn. to live and respect differences.

***Key words**: speaking, listening, communication process.*

RESUMÉ

Le but de cet article est de fournir des éléments théoriques pour soutenir l'enseignement pédagogique des compétences linguistiques, parler et écouter dans une perspective communicative. La recherche se limite à l'approche interprétative et la méthode herméneutique est utilisée, la recherche documentaire étant basée sur l'analyse et l'interprétation de données bibliographiques. Les résultats suggèrent que la langue orale à l'école doit être consolidée, entre autres raisons, car sa maîtrise adéquate est une condición essentielle pour l'apprentissage des autres compétences linguistiques: la lecture et l'écriture. Parmi les conclusions, il ressort que l'apprentissage de la parole et de l'écoute avec compétence représente le moyen d'apprendre à vivre et à respecter les différences.

***Mots-clés**: parler, écouter, processus de communication.*

INTRODUCCIÓN

El lenguaje como elemento esencial para la comunicación humana ha sido una de las grandes preocupaciones a lo largo de la historia de la educación. Por ello este tema ocupa un lugar preponderante en los programas curriculares de todos los niveles educativos, principalmente en los niveles de primaria y secundaria. Las materias relacionadas con esta área forman parte de manera obligatoria en todos los grados. Dichos contenidos están orientados a desarrollar los cuatros habilidades lingüísticas: hablar, escribir, leer y escuchar. Habilidades, que desde el punto de vista de Cassany, Luna y Sanz (1994), están inmersas en los procesos de la lectura y escritura, según el papel que desempeñemos en un determinado momento, es decir, si actuamos como emisor o receptor del proceso comunicacional.

Desde la perspectiva de los autores antes citados las habilidades escritas (escribir y leer) han adquirido mayor prestigio social y, en consecuencia, los procesos de lectura y escritura tienen más atención pedagógica en las aulas de clases. Esto se debe, por una parte, a que estos procesos son más complejos de adquirir y, por otra parte, a que tradicionalmente se creía que la función de la escuela era enseñar a leer y escribir. Y también las exigencias sociales le dan mayor privilegio a la lectura y escritura.

Por el contrario, plantean los autores que las habilidades orales (hablar y escuchar), por ser más practicadas debido a que son más espontáneas y menos laboriosas para adquirirlas, han quedado relegadas en los procesos didácticos escolares; por lo que hay que restituir la importancia que tienen tanto las habilidades orales como su estudio, ya que:

Todos sabemos que los alumnos tienen importantes problemas de expresión (falta de fluidez y corrección, pobreza léxica e inmadurez sintáctica) y que son incapaces de llevar a cabo determinadas intervenciones orales más complicadas como realizar una exposición monologada, hablar en público o leer en voz alta. (p. 97). Además, no hay que olvidar que las habilidades orales son más frecuentes, por lo que son las que necesitarán más a menudo de la participación de los educandos.

Otro aspecto a considerar es que hablar y escuchar desde la perspectiva comunicativa abarca mucho más que aprender o enseñar a respetar normas del buen oyente y del buen hablante. Formar oyentes implica preparar al estudiante para que desempeñe la escucha atenta, para que pueda actuar como un interlocutor competente y como espectador crítico. De igual manera, escuchar incluye el concepto de oír y, además, constituye la capacidad de recibir y responder al estímulo captado auditivamente para darle significado en nuestra mente; para tener un desarrollo eficiente de la expresión oral, se debe propiciar la escucha activa (Lizzi, 2009).

Esta realidad representa un gran desafío para los docentes, puesto que, no se trata solo de enseñar nuevos conocimientos que deben dominar los educandos, también deben enfrentarse a la realidad de repensar y reinventar su práctica pedagógica para lograr la formación de estudiantes que puedan comunicarse de manera oral y escrita en forma competente en las diferentes situaciones y escenarios que se les presente.

En este sentido, enseñar las habilidades orales (de igual manera las escritas) desde una visión comunicativa supone plantear situaciones didácticas donde los estudiantes hagan uso del lenguaje en condiciones reales, es decir, hay que tomar en cuenta todos los escenarios donde deben desenvolverse y no limitar las situaciones de oralidad al contexto escolar. Por lo expuesto, el objetivo de este artículo es aportar elementos teóricos que permitan fundamentar la relevancia de la enseñanza pedagógica de las habilidades lingüísticas hablar y escuchar desde una perspectiva comunicativa.

Se dará inicio a la discusión de los referentes teóricos con una reflexión sobre el proceso comunicativo desde el enfoque de la competencia comunicativa, se presenta las habilidades lingüísticas hablar y su expresión y escuchar y su comprensión para continuar con la exposición de los resultados y la conclusión.

REFERENTES TEÓRICOS

El proceso comunicativo

La naturaleza social del ser humano hace que necesite de otras personas para realizar sus propios proyectos individuales o personales que éstos sean; por lo que la comunicación, en todos sus niveles (intrapersonal, interpersonal), hace parte fundamental de la vida humana, lo que la lleva a ser uno de los procesos que sostiene nuestra sociedad, porque por medio de ella el hombre ha podido evolucionar y llevar a cabo grandes transformaciones sociales que no habrían sido posibles sin el desarrollo de nuestra capacidad comunicativa. Capacidad que

comprende el dominio del lenguaje oral y escrito y sus habilidades lingüísticas: hablar, escribir, leer y escuchar.

Para Cassany, Luna y Sanz (1994):

> Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativa. Por eso también son cuatro las habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo (p. 88).

Queda claro que el proceso comunicativo no consiste simplemente en hacer uso del lenguaje para transmitir unilateralmente determinados conocimientos que antes las personas no los poseían. Es necesario usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones que se presentan día a día, entre hablantes reales y en contextos sociales e históricos concretos, es decir, desarrollar la competencia comunicativa (Cassany, 1994).

Al respecto Zebadúa y García (2011) plantean que, para el enfoque comunicativo, el estudiante se convierte en el principal centro de interés, porque es en quien se verá reflejado el aprendizaje y, juntamente con el docente, constituye el binomio necesario para lograr que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos. Al plantear la competencia comunicativa como enfoque didáctico y propósito educativo central, se pretende mejorar las capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación.

Asimismo, sostiene la autora que el aula debe ser considerada como el lugar donde se realiza una parte importante de la producción lingüística real de los alumnos, por lo que es el espacio ideal para guiarlos hacia la completa integración de la competencia comunicativa en su persona. En los escenarios escolares se presentan diversas manifestaciones del lenguaje oral y escrito, que deben ser aprovechadas para que el educador utilice constantemente estrategias para contextualizarlo y pueda usarlo de la mejor manera posible a fin de que tenga sentido y sea del interés de los escolares.

Teniendo en cuenta las apreciaciones anteriores, la responsabilidad de aplicar actividades pedagógicas adecuadas para lograr el desarrollo o fortalecimiento de la competencia comunicativa en los estudiantes es un reto que requiere del compromiso de todos los actores implicados en la formación integral de los estudiantes del nivel de educación básica primaria del sistema educativo. Y para alcanzar ese reto, es condición sine qua non el adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas, para que los alumnos logren desenvolverse en la sociedad, y, puedan llegar a ser individuos competentes comunicativamente.

Habilidad de escuchar y su comprensión

Para Pérez (2008), la escucha se da cuando el oyente recibe de forma activa y constructiva un mensaje oral. Lo que implica poner en práctica de forma consciente o inconsciente estrategias para captar mejor el mensaje. Y en su comprensión intervienen procesos cognitivos conscientes e inconscientes que llevan al oyente a comprender y construir significados a partir del mensaje escuchado.

Desde la perspectiva de Cova (2013), “la escucha es una actividad natural y activa que supone la capacidad de recibir, entender, interpretar y responder a los mensajes (verbales y no verbales) del interlocutor”. Aunque parezca sencilla esta cargada de complejidad y muchas veces se puede llegar a perder la concentración, debido a diversos factores psicológicos, pragmáticos, sociales, didácticos, entre otros. Cuando escuchamos se establecen conexiones entre los sonidos, los gestos, las posturas, las expresiones faciales, los silencios, entre otros, para lograr la comprensión y poder llegar a la interpretación.

En la compresión de la escucha, es decir, en la construcción de significados que hace el oyente cuando participa en alguna situación comunicativa oral, explica la autora, que en principio interactúan: el que escucha; el mensaje transmitido y el contexto o entorno lingüístico. Luego, para que el proceso de comprensión de la escucha se lleve a cabo es necesario que quien escucha ponga en práctica las fases

de la escucha que implican planificar (preescucha) lo que se va a escuchar, luego el momento de ejecución (durante la escucha), es decir, escuchar y después evaluar lo que se escucha (postescucha). Además, debe establecer las relaciones cognitivas como es la memoria, las microhabilidades de la escucha que son los componentes de la habilidad de escuchar y las estrategias para desarrollar dichas microhabilidades.

Con respecto a las microhabilidades de la escucha, Cassany, Luna y Sanz (1994) destacan las siguientes:

1. *Reconocer:* está relacionado con saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen; reconocer los fonemas, monemas y palabras de la lengua; discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua.
2. *Seleccionar:* consiste en distinguir las palabras relevantes de un discurso de las que no lo son y saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas.
3. *Interpretar:* se refiere a: (a) comprender el contenido del discurso; comprender la intención y el propósito comunicativo; comprender el significado global, el mensaje; comprender las ideas principales, discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes; comprender los detalles o las ideas secundarias, relacionar las ideas importantes y los detalles, entender las presuposiciones, los sobreentendidos, las ambigüedades, elipsis o dobles sentidos. (b) Comprender la forma del discurso*;* comprender la estructura o la organización del discurso, identificar las palabras que marcan la estructura del texto, identificar la variante dialectal y el registro del discurso, captar el tono del discurso, notar las características acústicas del discurso: la voz, la actitud del emisor, el ritmo, la entonación, las pausa.
4. *Anticipar:* en esta microhabilidad se debe saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso; saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso; saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

5. *Inferir:* saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.; saber extraer información del contexto comunicativo como la situación, papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.; saber interpretar los códigos no verbales como la mirada, gesticulación, movimientos, etc.
6. *Retener:* el oyente tiene que recordar palabras, frases e ideas para poder interpretarlas más adelante; retener en la memoria a largo plazo aspectos del discurso como las informaciones más relevantes, la situación y el propósito comunicativo, la estructura del discurso y algunas palabras significativas; utilizar diversos tipos de memoria para retener información: visual, auditiva, etc.

Es evidente que no es suficiente con que el oyente permanezca en silencio durante la escucha para su comprensión, implica un proceso en el que interviene la memoria y hay que realizar la asociación de ideas, tener conocimiento del contexto, conocimiento de la situación comunicativa, del interlocutor y de la personalidad del oyente; porque al escuchar, el oyente pone sus propios filtros que subjetivizan la información como sus prejuicios, su actitud hacia el interlocutor y hacia el tema, lo que incide en la interpretación comprensión de lo que oye. (Pérez, 2008).

Desde el punto de vista pedagógico es de gran relevancia conocer y ser consciente de cuáles son los obstáculos para desarrollar una escucha comprensiva. Al respecto, la autora antes citada, considera que dentro de estos destacan: factores psicológicos, sociales, intelectuales como prejuicios, egocentrismo, sentido crítico, causas gramaticales y los factores didácticos. Estos últimos tienen que ver con el hecho de que muchas veces el docente no está familiarizado con los conocimientos previos del alumnado, realiza supuestos inadecuados que genera vacíos de información, lo que impide al alumno establecer las conexiones pertinentes entre la información nueva y la que ya tenía y la falta de motivación por lo que aprende.

Lo ante señalado, deja en evidencia que sólo con abordar los contenidos del lenguaje oral en las aulas de clase no se logrará el desarrollo de esta habilidad

lingüística, se hace indispensable que las acciones y actividades se orienten desde la perspectiva de la escucha comprensiva.

Habilidad de hablar y su expresión

Hablar y entender lo que otra persona dice parecieran ser procesos que se dan de manera natural y sin esfuerzos, por eso su enseñanza suele ser subestimada y tomada a la ligera. Sin embargo, en el caso de la habilidad de hablar, para manifestar con propiedad nuestra ideas, emociones y sentimientos; hay que encontrar las palabras, convertirlas en enunciados y proyectarlas con nuestra voz hacia el oyente. Por otra parte, significa que debemos estar al pendiente de lo que nuestro interlocutor o interlocutores nos responden con su atención, gestos y movimientos para que se pueda dar verdaderamente el acto comunicativo. Es decir, que tenemos que interesarnos por analizar cómo se producen e interpretan los enunciados en el contexto en el que nos encontramos para poder adaptarnos a la situación comunicativa y que puedan comprendernos adecuadamente todas las personas con las que interactuamos.

Vilá (2003), manifiesta que saber expresarse oralmente con cierto grado de formalidad no es nada fácil ya que demanda del conocimiento de las convenciones inherentes a cada género discursivo y de las estructuras textuales prototípicas, asimismo, es necesario el dominio de los registros lingüísticos, el control sobre los conectores metadiscursivos, sobre la voz como la entonación y las pausas y los elementos no verbales. En otras palabras, se debe dominar información referente al control sobre el comportamiento lingüístico general que difícilmente se puede adquirir sin una intervención didáctica sistemática

Quizás por el desconocimiento o por una visión reduccionista de lo que es la lengua oral en las instituciones escolares el centro de interés siempre ha estado en las habilidades de la lengua escrita: leer y escribir; y la enseñanza o el aprendizaje de la expresión y la compresión oral se ha visto olvidada o relegada a un segundo plano por los educadores y ha prevalecido un enfoque de enseñanza de la lengua

circunscrito a la gramática y a la lectura y escritura. (Cassany, 1994), concepción que se encuentra totalmente desfasada de los preceptos de la competencia comunicativa.

De esta manera, proponen Cassany, Luna y Sanz (1994), que a partir de los conocimientos experienciales que ya poseen los estudiantes al llegar a la escolaridad, producto de la interacción familiar y social, lo que es conveniente trabajar es: las comunicaciones del ámbito social como exposiciones, debates públicos, participación reuniones, discusiones, entre otros; incluir las nuevas tecnologías y las situaciones comunicativas académicas en sus diversas modalidades; porque, en definitiva, es ilógico pretender que los estudiantes lleven a cabo tales actividades (que normalmente se les solicita), sin que desde las aulas de clase sean formados para eso.

Para una adecuada intervención pedagógica de la lengua oral, es importante ser conscientes de las necesidades de expresión oral a las que los estudiantes deben enfrentarse y las microhabilidades de la expresión oral propuestas por Cassany (1994), son un referente para orientar las actividades escolares en aras de fortalecer y desarrollar la expresión oral. A saber:

1. *Planificar el discurso:* que contempla: analizar la situación para preparar la intervención; usar soportes escritos para preparar la intervención: anticipar y preparar el tema; anticipar y preparar la interacción.
2. *Conducir el discurso:* esto implica: (a) conducir el tema; buscar temas adecuados para cada situación, iniciar o proponer un tema, desarrollar un tema, dar por terminada una conversación, conducir la conversación hacia un tema nuevo, desviar o eludir un tema de conversación, relacionar un tema nuevo con uno anterior y saber abrir y cerrar un discurso oral. (b) conducir la interacción; manifestar que se quiere intervenir, escoger el momento adecuado para intervenir, utilizar eficazmente el turno de palabra, reconocer cuándo un interlocutor pide la palabra, ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

3. *Negociar el significado:* se refiere a adaptar el grado de especificación del texto; evaluar la comprensión del interlocutor y; usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.
4. *Producir el texto:* relacionado con: (a) facilitar la producción; simplificar la estructura de la frase, eludir las palabras irrelevantes, usar expresiones y fórmulas de las rutinas, usar muletillas, pausas y repeticiones; (b) compensar la producción; autocorregirse, precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir, repetir y resumir las ideas importantes, reformular lo que se ha dicho; (c) corregir la producción; articular con claridad los sonidos; aplicar las reglas gramaticales de la lengua.
5. *Aspectos no verbales*: en esta microhabilidad el hablante debe controlar la voz; usar códigos no verbales como los gestos, posturas corporales y movimientos de manera adecuada; controlar la mirada y dirigirla a los interlocutores.

Mejorar la expresión comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales debe formar parte esencial de los educandos en el área de lengua porque no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de participar en las diversas situaciones comunicativas orales (ni escrita), por lo que no todos poseen los recursos lingüísticos adecuados para expresar sus intenciones fuera del entorno más cercano. Esto es función de la escuela y, si la escuela no desempeña el rol que le corresponde para subsanar estas debilidades y vacíos lingüísticos, esta situación acarrea como consecuencia el fracaso escolar de los alumnos en situaciones de mayor vulnerabilidad y exclusión social.

METODOLOGÍA

La investigación se circunscribe en el enfoque interpretativo por la naturaleza social del tema planteado, el diseño de investigación asumido fue documental, puesto que el estudio estuvo dirigido a aportar elementos teóricos que permitan fundamentar la enseñanza pedagógica de las habilidades lingüísticas hablar y escuchar desde una perspectiva comunicativa. Se empleó el método hermenéutico ya que como lo expresan Arráez, Calles y Moreno (2006), dicho método permite

establecer un diálogo entre la realidad del autor del texto y el entorno del intérprete, y esa vivencia dialógica que implica preguntas y respuestas, multiplicidad de significados y puntos de vistas entre los horizontes que se fusionan, hacen posible la interpretación y la comprensión de la realidad estudiada.

Para llevar a cabo el proceso de análisis e interpretación se recolecto la información de fuentes electrónicas, principalmente artículos científicos y de fuentes impresas. Específicamente se utilizaron los postulados teóricos de autores como: Cassany, Lunas y Sanz (1994), Cova (2013), Pérez (2008), Prado (2004), Vernon y Alvarado (2014), Vilá i Santasusana (2003) y Zebadúa (2012). Lo que permitió obtener los hallazgos y conclusiones del tema investigado.

RESULTADOS

Prado (2004) afirma que tradicionalmente en el contexto escolar se ha desatendido la enseñanza de la comunicación oral y se le da mayor privilegio a la lengua escrita, porque se considera que cuando los estudiantes llegan a la escuela ya saben hablar y escuchar, su aprendizaje era concebido como algo natural y espontáneo que se sucedía en el contexto familiar y social, por lo que no requería atención pedagógica. En consecuencia, los esfuerzos pedagógicos debían centrarse en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Situación que es más evidente en la educación primaria y secundaria. No obstante, hoy los aportes de diversas disciplinas han demostrado la relevancia de la oralidad como vehículo de socialización en las interacciones sociales, por lo que esos planteamientos quedan sin fundamentos

Por su parte, Vilá i Santasusana (2003), expresa que a partir de los parámetros de la situación en la que tengan que participar, podrán seleccionar las ideas y los razonamientos más adecuadas y que ameriten en un discurso concreto, y organizar estas ideas mediante el control de los elementos que les dan coherencia lógica: las estructuras textuales y los mecanismos que permiten enlazar las distintas partes del discurso y precisar el tipo de relaciones que se establecen entre las ideas. Aspectos

resultan fundamentales en el discurso oral, porque sirven de orientación, para que el receptor pueda seguir el hilo conductor del discurso.

Los planteamientos de los autores antes citado cobran mayor pertinencia en la actualidad, puesto que en la sociedad en la que los alumnos se encuentran inmersos, hace imprescindible la enseñanza de las habilidades lingüísticas hablar y escuchar; para que estos aprendan a analizar la situación comunicativa, puedan planificar sus discursos en forma adecuada y logren ser competentes comunicativamente en los múltiples escenarios donde deban desempeñarse.

Para ello hay que tener presente que todas las personas aprenden el lenguaje de la comunidad de la cual forman parte, porque es el lenguaje el que los ayuda a interactuar, a aprender, a conocer el mundo que los rodea. El lenguaje que desarrollan les permite hacer frente a esa realidad. Es por eso que las instituciones educativas tienen un papel de gran relevancia en este aspecto. Por lo tanto, la interacción en este escenario tiene que brindarles la oportunidad de hablar y escuchar sobre temas diferentes a los de su entorno más cercano, establecer contacto con diversas personas que no forman parte de su círculo inmediato, conocer canciones, escuchar cuentos y relatos, entre otras opciones didácticas (Vilá i Santasusana, 2013).

En otras palabras, la escuela debe ampliar la visión de mundo de sus alumnos, los significados, el vocabulario y las estructuras lingüísticas de las circunstancias a las que están expuestos. Debe crearles la necesidad de hablar sobre distintos temas y de explorar diferentes maneras de usar el lenguaje, así como buscar el más apropiado para cubrir esas necesidades de expresión (Vernon y Alvarado, 2014). Lo que deja en evidencia, una vez más, la importancia y pertinencia de desarrollar y mejorar la expresión y la comprensión e interpretación de las habilidades lingüísticas hablar y escuchar desde una perspectiva comunicativa.

Además, considera Prado (2004) que la enseñanza de la lengua oral en la escuela, debe consolidarse por varios motivos: porque la mayor parte de los actos comunicativos se llevan a cabo oralmente; es el recurso comunicativo predominante

de la escuela y es en ella donde debe aprender a mejorarlos, además, su adecuado dominio es un requisito imprescindible para el aprendizaje de las otras habilidades lingüísticas como lo son la lectura y la escritura.

Asimismo, señala Rodríguez (2008), que el aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. Donde los participantes construyen su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha. Por eso, los trabajos con la lengua oral en el aula deben combinar la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos; es decir, mediante la producción textual (creación y recreación de textos dialógicos, expositivos, argumentativos, entre otros).

La habilidad de hablar y escuchar de manera competente, al igual que leer y escribir, son incuestionables, porque gracias a ellas es posible la comunicación en todos los ámbitos sociales, por lo que su enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista comunicativo debe ser sostenido y entendido por todos los actores del proceso educativo.

Como profesional de la docencia considero que el reto de la enseñanza de todas las habilidades lingüísticas hoy en día es más complejo, debido a todos los nuevos elementos, escenarios y medios comunicativos que han surgido producto de la tecnología. Lo que significa que es necesario aprender a desarrollar otras habilidades y destrezas para hablar y escuchar de manera competente no solo en los entornos tradicionales, también en entornos virtuales. Situación que representa un gran desafío para muchos docentes, que por razones de resistencia al cambio o por no tener la formación no poseen las herramientas para formar a los estudiantes en estas competencias tan demandadas en la sociedad del conocimiento.

CONCLUSIÓN

Saber interactuar de manera competente mediante todas las manifestaciones del lenguaje humano que hacen posible la comunicación, es fundamental en las

relaciones humanas; por consiguiente, es prioritario fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes desde las instituciones escolares. Particularmente, en la actualidad donde a las situaciones comunicativas tradicionales se les han incorporados otros escenarios, otros medios y otras formas de interactuar.

Al ser las aulas de clases espacios de convergencia de diversos estilos de vida, se convierten en una inagotable fuente de contrastes, de discrepancias, puntos de vistas, visiones de mundo y conflictos que demandan de la lengua oral para ser resueltos, por lo que aprender a hablar y escuchar (paralelamente con leer y escribir) representa la vía para aprender a vivir con respeto a la diferencias; pero esto solo puede lograrse con una enseñanza de la lengua y sus habilidades, sustentada en el buen desarrollo de la competencia comunicativa, ya que esta les permitirá a los alumnos satisfacer las necesidades y desafíos que deben afrontar en los diferentes contextos de interacción en los que se desenvuelvan.

Por eso es imperativo llevar a cabo estudios que puedan dar aportes para fortalecer y mejorar la capacidad comunicativa de los seres humanos. Ya que saber interpretar los diversos textos orales (y escritos), permite comprender y transformar el mundo o la realidad que nos rodea y evita que las personas caigan en el analfabetismo funcional; donde solo se reproduce información sin comprenderla y no se tienen las competencias para tener una participación social activa con sentido crítico y reflexivo.

Todo indica, entonces, que es necesario replantear la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüísticas hablar y escuchar, lo que implica la revisión y reflexión de contenidos, objetivos y estrategias que se aplican. Pero también se requiere de formación pedagógica para los docentes, de tal manera que puedan desaprender viejos modelos y estilos de enseñanza y se apropien de nuevas concepciones y perspectiva para asumir la enseñanza de todos los aspectos del lenguaje que involucre todos los elementos y contextos en los que actualmente deben desempeñarse las personas.

REFERENCIAS

Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens* [Revista en línea], 2. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012 [Consulta: 2021, Abril 29]

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. España: GRAÓ.

Cova, Y. (2013). La comprensión de la escucha. *Revista Letras* [Revista en línea], 87. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984413 [Consulta: 2021, febrero 16]

Lizzi, S. (2009). *Didáctica de la lengua en el nivel inicial*. Argentina: Bonum.

Pérez, C. (2008). *Acercamiento a la escucha comprensiva*. [documento en línea]. Disponible: https://rieoei.org/historico/deloslectores/2039Perez.pdf [Consulta: 2021, febrero 16]

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, M. (2008). "*Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo?* [Documento en línea]. Disponible: http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/07/16_03_Rodriguez.pdf [Consulta: 2021, febrero 14]

Vernon, S. y Alvarado, M. (2014*). Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad* [Libro en línea]. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D417.pdf [Consulta: 2021, enero 28]

Vilá i Santasusana, M. (2003). *Enseñar a hablar y a escuchar.* [Documento en línea]. Disponible: http://consellodacultura.gal/fondos_documentais/ web/coordinadoraendl/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_16_1.pdf [Consulta: 2021, Febrero 08]

Zebadúa, M. y García E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en clase*. [Documento en línea]. Disponible: https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablarescuchar.pdf [Consulta: 2021, noviembre 19]

CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

Alba Lucía Suarez Marín https://orcid.org/0000-0001-9785-2952 Licenciada en Educación física a través de la Corporación UNICOSTA (CUC). Magister en Administración y Planificación Educativa, titulo otorgado por la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología "UMECIT". Se desempeña como maestra en educación de la básica primaria, en la ciudad de Cartagena de Indias Bolívar-Colombia en la Institución Educativa San Juan de Damasco.

Angélica María Chávez Abdala https://orcid.org/0000-0002-7394-7719: Trabajadora Social de la Universidad de Cartagena, realizó diplomado en Formación pedagógica Universitaria, especialista en Gerencia educativa de la universidad San Buenaventura de Cartagena, Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura Bogotá, actualmente estudiante del Doctorado en Educación UPEL. Fue Jefe de Recursos Humanos Bimbo Ltda, Coordinadora de Bienestar Social y Selección en la empresa Brinks de Colombia S.A., Asistente de Desarrollo Social Regional Costa Norte de la Corporación Minuto de Dios Coordinadora del Hogar del niño Desamparado y Trabajadora Social del barrio las Reinas, Coordinadora de Proyectos Sociales Fundación PROCARIBE. Hace 15 años labora con la secretaria de Educación Distrital de Cartagena, actualmente es coordinadora de la Institución Educativa Soledad Acosta de Samper.

Anilena Barrios Zuñiga https://orcid.org/0000-0003-1403-8598 Licenciada en Educación Infantil egresada del Colegio Mayor de Bolívar. Especialista en Informática y Telemática para las comunicaciones, titulo otorgado por la Universidad del Área Andina. Se desempeña actualmente como docente de aula de 2° grado en el nivel de Básica Primaria en la Institución Educativa San Lucas de la ciudad de Cartagena de Indias Distrito Turístico y Cultural de carácter público y es estudiante del doctorado en Educación de la Universidad Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC).

Claudia Patricia Garcés Polo https://orcid.org/0000-0002-6920-2108 Normalista, Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Luis Amigó. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima - Universidad Tecnológica. Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Doctorante en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL. Se desempeñó como profesora de Básica Primaria, luego coordinadora y actualmente es rectora de la Institución Educativa Santa María en la ciudad de Cartagena- Bolívar.

Delsa Yaneth Polo Araujo https://orcid.org/0000-0002-3899-128X Psicóloga, Magister en Psiconeuropsiquietaria y Rehabilitación. Doctorante en Ciencias de

la Educación. Coordinadora de Gestión Comunidad, Colegio Nuestra Señora de Fátima. Apoyo psicosocial Policía Metropolitana del Valle de Aburra. Psicóloga de Consulta externa, Jefe de Talento Humano en Sanidad Cesar**.** Docente de Psiconeurobiologia, Morfofisiología, Seminario de Violencia Psicosocial en la Universidad Popular del Cesar**.** Prácticas profesionales en la Escuela de Educación de Colombia ESESCO**.** Proveedor de Visitas Domiciliarias en Slam Security Ltda Consultores.

Elena del Pilar Melendez Tapias https://orcid.org/0000-0002-1178-4571 Contador Público, Abogada, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Especialista en Seguridad Social, Magister en Sistemas Integrados de Gestión con Énfasis en HSEQ, Doctorante en Educación. Cargos públicos: Asesora de Despacho Alcalde Cartagena – Servicios Públicos (Actual); asesora externa en la Secretaría General y de Educación, Directora Financiera de Contabilidad Alcaldía de Cartagena, Jefe de Recursos Humanos (e) Contraloría Distrital de Cartagena. Cargos en empresas privadas principalmente Jefe de Talento Humano y Dirección Financiera. Docencia en universidades de la ciudad de Cartagena en el área de Talento Humano, Contabilidad, Análisis Financiero, Matemática Financiera, Ética, Legislación Laboral (Fundación Universitario Tecnológico Comfenalco, Universidad Antonio Nariño, Universidad Los Libertadores, SENA, Colombo Americano).

Elvira Eugenia Valverde Romero https://orcid.org/0000-0001-9960-4477. Actualmente se desempeña en la Institución Educativa San Francisco de Asís-Cartagena. Docente del nivel preescolar. Licenciada en educación preescolar-Corporación Universitaria Rafael Núñez, Cartagena. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos-Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Magister en Ciencias de la Educación-Universidad San Buenaventura, Cartagena. Doctorante en Educación Universidad Experimental Libertador UPEL-IPC, Venezuela. Diplomados en Desarrollo de las Competencias Comunicativas en inglés-Universidad de Cartagena. Formación en el mejoramiento de los procesos de aula y de la gestión escolar inclusiva-Institución Universitaria Tecnológico de Antioquía-Fundación Mamonal-Génesis Foundation; y Tecnología de la información y comunicación-Fundación Universitaria Los Libertadores- Corporación Universitaria Regional Del Caribe-IAFIC. Nacionalidad Colombiana.

Érika Romero Cuadrado https://orcid.org/0000-0001-7476-9662 Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Lenguas Modernas Español Inglés. Especialista en Pedagogía de la Lúdica para el Desarrollo Social y Cultural. Especialista en Ética y Pedagogía. Magister en Educación. Labora en la Secretaria de Educación Distrital.

Fabio Alonso Correa Uribe https://orcid.org/0000-0002-9955-3769: Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés;

Especialista en Ética y Pedagogía. Magister en Educación. Actualmente labora en la Secretaria de Educación de Bolívar.

Isbelis Jácome Mendoza https://orcid.org/0000-0002-9943-4874 Licenciada en Administración de Empresa, Magister en Educación con énfasis en Investigación de la Universidad San Buenaventura de Cartagena, Doctorante en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con una experiencia de más de 18 años en el sector educativo, especialmente como directiva docente, en la actualidad se desempeña como Coordinadora Académica de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Colombia.

Julissa De la Rosa Figueroa https://orcid.org/0000-0002-4735-5154 Historiadora de la Universidad de Cartagena. Especialista en Ética y Pedagogía en la Fundación Juan de Castellanos. Magíster en Educación en la Universidad Tecnológica de Bolívar. Actualmente labora como docente en la Institución Educativa Soledad Acosta de Samper de la ciudad de Cartagena.

Luis Eduardo Hernández Coronado https://orcid.org/0000-0003-3532-2483 Licenciado en Educación Infantil con énfasis en Humanidades. Especialista en Planeamiento Educativo. Especialista en Pedagogía para la Docencia Universitaria. Doctorante en de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-IPC. Rector de la Institución Educativa Junín de Tierralta. Orientador y asesor del Programa Escuela Nueva en el Municipio Tierralta. Cargos ejercidos: Secretario de Educación Municipal. Secretario de Planeación Municipal. Asesor de Educación en el Municipio de San Carlos. Córdoba

Luís Miguel Uribe Ardila https://orcid.org/0000-0002-9472-5752 Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de investigación Social de la Universidad de Cartagena. Especialista en Evaluación Educativa de la Universidad Santo Tomás. Magister en Gerencia Educativa de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Doctorante en la Cohorte 2019-III de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-IPC. Actualmente se desempeña, en el cargo de Coordinador de la Institución Educativa Oficial Benjamín Herrera, ubicada en la zona urbana del municipio de Arjona, Bolívar-Colombia.

Luz Regina Mancera De La Cruz https://orcid.org/0000-0002-6764-587X Actualmente se desempeña en la Institución Etnoeducativa Pedro Romero-Cartagena. Docente de Básica Primaria. Licenciada en Educación Preescolar-Corporación Universitaria Rafel Núñez, Cartagena. Especialista en Planeación Educativa y Desarrollo Curricular- Corporación Universitaria Juan De Castellano- Tunja. Magister en Ciencias de la Educación- Universidad San Buenaventura, Cartagena. Doctorando en Educación- Universidad Experimental Libertador UPEL-IPC-Venezuela. Diplomado en Desarrollo de las Competencias Comunicativas en Ingles-Universidad de Cartagena.

Marga Luz Gómez V https://orcid.org/0000-0001-9814-6558 Contadora Publica de profesión, Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Magister en Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar, con experiencia en el sector educativo oficial desde el año 2009. Actualmente se desempeña como rectora en la Institución Educativa Técnica, en la Red de Liderazgo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el año 2020 curso el diplomado "Liderazgo para Directivos Docentes" con la Universidad de La Salle, también el diplomado "Liderazgo para la Transformación Educativa" dictado por Microsoft para América Latina.

María Victoria Castro Casanova https://orcid.org/0000-0002-0534-4107 Licenciada en Educación Especial egresada de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, Especialista en Pedagogía de la Lúdica y en Planeación Educativa y Planes de Desarrollo de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Es Doctorante en Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC.). Actualmente se desempeña como maestra de Básica Primaria en la Institución Educativa San Lucas de la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia. Lidera un Proyecto de Escuela para la Familia, ha sido Embajadora colombiana en Bilbao, España, participó como ponente en un Congreso Internacional con la temática sobre el Material didáctico utilizado en el aula de clases y Coeducación. Autora de la Crónica "Una maravillosa experiencia con coco y anís".

Marla Isabel Fuentes Castro https://orcid.org/0000-0001-6093-4401 Ingeniera Civil egresada de la Universidad de Cartagena, Colombia. Tecnóloga en Administradora de Oficinas Bilingües del Colegio Mayor de Bolívar, Colombia. Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander, Colombia. Magíster en Gestión de la Informática Educativa de la Universidad de Santander, Colombia. Doctorante en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Ponente en Eventos Científicos. Docente en la Institución Educativa San Juan de Damasco en las áreas de física y matemáticas de la ciudad de Cartagena, Colombia.

Mirta Nowacky Gutiérrez https://orcid.org/0000-0002-0023-2624 Licenciada en Administración Educación de la Universidad San Buenaventura de Cartagena. Magister en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Doctorante en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Actualmente se desempeña como rectora en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, Secretaria Educación Distrital de la ciudad de Cartagena.

Olga Lucía Rodríguez Ruiz https://orcid.org/0000-0002-5713-8014 Licenciada en Educación Preescolar y Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura Cartagena y Doctorante de la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador de Venezuela, con 22 años de experiencia docente en los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Secundaria, y 6 años como Coordinadora Académica y de Convivencia de Instituciones Públicas Oficiales del distrito de Cartagena. Actualmente se desempeña como docente de Educación media de adultos en jornada escolar Nocturna en el Área de Humanidades y como coordinadora de la básica secundaria y media de la Institución Educativa Madre Laura en Cartagena de Indias, en donde lidera los procesos directivos de la gestión escolar.

Sandra María Carreño Barrios https://orcid.org/0000-0003-4929-9667 Docente de la Institución Educativa Mariscal Sucre de Buenavista – Córdoba. Licenciada en Educación Básica Primaria de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magister en Informática Educativa de la Universidad de Santander.

Trinieva González https://orcid.org/0000-0003-2994-9634 Licenciada en Educación Física de la Universidad de Pamplona. Especialista en Pedagogía Lúdica, Universidad Los Libertadores. Magíster en Educación, Universidad Tecnológica de Bolívar. Doctorante en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. En la actualidad se desempeña como coordinadora de la Institución Educativa Oficial María Reina de la secretaría Educación Distrital de la ciudad de Cartagena.

Yasminy Gómez Coronell https://orcid.org/0000-0001-9944-2025 Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia de la Universidad Santo Tomas de Aquino-Bogotá. Magíster en Administración de la Educación Énfasis en Dirección y Gestión de la Universidad del Valle. Doctorante en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico de Caracas. Laboró por 10 años en la Facultad de Educación de La Corporación Universitaria Rafael Núñez de la Ciudad de Cartagena, en la actualidad se desempeña como Rectora Institución Educativa San Lucas. Secretaría Educación Distrital de la ciudad de Cartagena.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR VENEZUELA

- Rector: Raúl López lopezsayago@gmail.com 0000-0001-9383-7819
- Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez dorisperezbarreto@gmail.com 0000-0002-5111-4038
- Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González- moraimaestevesg@gmail.com 0000-0003-2500-3104
- Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno- mcenteno@upel.edu.ve
- Secretaria: Nilva Liuval Moreno-ltovar@upel.edu.ve 0000-0002-3894-1055

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS-VENEZUELA CUERPO DIRECTIVO

- Director: Juan Acosta-jacostabool@gmail.com
- Subdirectora de Docencia: Caritza León- caritzal@gmail.com 0000-0002-0147-3390
- Subdirectora de Investigación y Postgrado: Zulay Pérez Salcedo - zulayperezsalcedo@gmail.com 0000-0002-2378-6208
- Subdirector de Extensión: Humberto González Rosario- humbergr@gmail.com 0000-0002-8899-5924
- Secretaria: Sol Ángel Martínez-solmartinezp@hotmail.com

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

- Arismar Marcano- arismarcano@gmail.com 0000-0002-4262-6680

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Jefa de Departamento: María Eugenia Bautista- mariubautista@gmail.com 0000-0001-9221-170X

CUERPO EDITORIAL

EDITORA
Mariela Alejo mariela.alejo@gmail.com
0000-0003-0494-3834

COEDITORA Y COORDINADORA
Belkis Osorio Acosta belkys.osorio@gmail.com
0000-0001-8274-6137

ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL
Xiomara Rojas xiomararojasipc08@hotmail.com
0000-0002-4213-6614

CONSEJO EDITORIAL
- María Eugenia Bautista mariubautista@gmail.com
  0000-0001-9221-170X
- Josefina Palacios josefinapalaciossalazar@gmail.com
  000-0002-7134-4893
- Mayda La Fe maydalafe@gmail.com
  0000-0002-0563-5035
- Enyer Porras ejpc2000@hotmail.com
  0000-0003-2194-7685
- Haymara Harrintogn haymara2000@gmail.com
  0000-0003-2113-541

COMITÉ CIENTÍFICO/ACADÉMICO
Integrantes Nacionales

- Damelys Cedeño damycedeno@gmail.com
- Fanny Cianci profecianci@gmail.com
- Gerardo Lara laragerardo@gmail.com 0000-0001-5291-3088
- José A Moncada S jmoncada22771@gmail.com 0000-0002-5263-4801
- Mariela Díaz Fernández fmariela152@gmail.com
- Roraima Mora rjmg2010@gmail.com 0000-0002-5363-5945
- Sergio Alejandro Arias Lara alsaal@yahoo.es
- Sol Martínez solmariamartinez@yahoo.com
- Yadira Gudiño yadiragudino2@hotmail.com 0000-0002-3161-633X
- Ysbelia Sánchez García ysg.unet@gmail.com 0000-0002-0142-1208
- Wilfredo Sequera Wsequerat@gmail.com

Integrantes Internacional

- Adriana Pérez de Ramírez aderamirez@uninorte.edu.co 000-0003-0438-979X
- Carlos Mayora carlos.mayora@correounivalle.edu.com 0000-0002-7674-5354
- Carolina Leal clv590@hotmail.com
- Clemencia C Henao lanenaclemencia@hotmail.com

· Diana Flores Noya diana.flores@uda.cl
· Jennyfer Catalina Hernández catalinadiaz44@hotmail.com
· Jenny González jenny66m@gmail.com
· José Argenis Rodríguez josear.rodriguez@unir.net 0000-0001-8193-9674
· Lisa Marcela Mata A lmmataa@eafit.edu.co
· María Y Pastrán Ch ypastran@uninorte.edu.co 0000-0003-2375-2136
· Mohammed El Homrani mohammed@ugr.es 0000-0003-3051-4101
· Nathalie Josmar Parra nathaliejparra@gmail.com
· Ríchard J Sosa sosacademicus@gmail.com 0000-0003-0235-8172
· Simón Eduardo Ruiz Hernández sruiz@sfs.uni-tuebingen.de
· Yanett Molina yanette.molina@unir.net 0000-0002-3526-735X

EQUIPO TÉCNICO

Diseño de cubierta

Mirna Quintero mirquint@gmail.com 0000-0002-5861-6428

Traductores

· Evelio Salcedo eveliosalcedo4@gmail.com 0000-0003-3837-369X

· Mirna Quintero mirquint@gmail.com 0000-0002-5861-6428

Diagramadora

· Belkis Osorio Acosta belkys.osorio@gmail.com 0000-0001-8274-6137

Correctores de texto

· Josefina Palacios josefinapalaciossalazar@gmail.com 0000-0002-7134-4893
· Magaly Salazar Sanabria fuegosysietes@gmail.com 0000-0003-1098-8756
· Ríchard J Sosa sosacademicus@gmail.com 0000-0003-0235-8172

CONTENIDO

PRESENTACIÓN..... 23

Angélica María Chávez Abdala. Fundamentos teóricos de la escuela eficaz como base para la creación de un modelo de gestión educativa. *Theoretical fundamentals of effective schooling as a basis for the creation of an educational management model. Fondements théoriques de l'école efficace comme base pour la création d'un modèle de gestion pédagogique*..... 25

Fabio Alonso Correa Uribe. Estilos de enseñanza que favorecen la motivación en los estudiantes de educación básica secundaria**.** *Teaching styles that favor motivation in students of basic secondary education. Des styles d'enseignement qui favorisent la motivation des élèves de l'enseignement secondaire de base*..... 43

Julissa De la Rosa. La estigmatización estudiantil: Amenaza para la convivencia escolar. *Student stigmatization: Threat to school coexistence. Stigmatisation des élèves: Menace pour la coexistence scolaire*..... 58

Luís Miguel Uribe. Liderazgo social: fundamentos teóricos dirigidos a rectores para propiciar la integración entre escuela y comunidad. *Social leadership: theoretical foundations aimed at principals to promote integration between school and community. Leadership social: fondements théoriques destinés aux chefs d'établissement pour favoriser l'intégration entre l'école et la communauté*..... 72

Alba Suárez. La cultura de paz en escenarios pedagógicos colombianos. *The culture of peace in colombian educational scenarios. La culture de la paix dans les cadres pédagogiques colombiens*..... 89

Trinieva González. El aprendizaje autónomo: aportes teóricos para su aplicación en Educación Básica Primaria. *Autonomous learning: theoretical contributions for its application in Primary basic education. Apprentissage autonome: contributions théoriques pour son application dans l'enseignement primaire de base*..... 109

Elvira Eugenia Valverde Romero. Estrategias de inteligencia emocional en la población infantil ante la pandemia Covid-19. *Emotional intelligence strategies in the childhood population in the face of the Covid-19 pandemic. Stratégies d'intelligence émotionnelle dans la population enfantine face à la pandémie de Covid-19*..... 123

Olga Lucía Rodríguez Ruiz. Las Políticas Públicas y su Incidencia en la Optimización de la Educación en Colombia**.** *Public Policies and their Impact on the Optimization of Education in Colombia. Les Politiques Publiques et leur Impact sur L'optimisation de L'education en Colombie*..... 141

Erika Romero Cuadrado. Laboratorios de Paz: Fundamentación para su implementación pedagógica**.** *Peace Laboratories: Rationale for its pedagogical implementation. Laboratoires de la paix: Justification de sa mise en œuvre pédagogique*..... 166

Marga L. Gómez V. Liderazgo directivo en la gestión escolar desde un enfoque micropolítico. *Directive leadership in school management from a micropolitical approach. Leadership directif en gestion scolaire à partir d'une approche micropolitique*..... 181

Sandra María Carreño Barrios. El enfoque multimétodo como opción para abordar la investigación educativa. *The multi-method approach as an option to address educational research. L'approche multi-méthodes comme option pour aborder la recherche en éducation*..... 203

Isbelis Jácome Mendoza Fundamentos teóricos de un currículum basado en competencias para la formación Media Técnica. *Theoretical foundations of a curriculum based on competences for Technical Media training. Fondements théoriques d'un programme basé sur les compétences pour la formation technique aux médias*..... 218

Anilena Barrios Zúñiga. Estrategias pedagógicas que dinamizan la convivencia escolar. Una interpretación bibliográfica**.** *Pedagogical strata that energize school coexistence. A bibliographical interpretation. Des strates pédagogiques qui dynamisent la coexistence scolaire. Une interprétation bibliographique*..... 231

Luis Eduardo Hernández C. Retos y desafíos para el docente desde la mirada del sistema institucional de evaluación de los estudiantes. *Challenges and challenges for teachers from the perspective of the Institutional Student Assessment System. Défis et défis pour les enseignants du point de vue du système institutionnel d'évaluation des élèves*..... 243

María Victoria Castro Casanova. Estrategias pedagógicas innovadoras que favorecen la inclusión escolar de estudiantes con capacidades diversas en Básica Primaria desde un currículo flexible**.** *Innovative educational strategies that encourage school inclusion of students with diverse skills in Basic Elementary from a flexible curriculum. Des stratégies éducatives innovantes qui encouragent l'inclusion scolaire d'élèves aux compétences diverses dans l'élémentaire de base à partir d'un curriculum flexible*..... 259

Elena del Pilar Melendez Tapias. Fundamentos teóricos de un modelo de formación ciudadana para servicios públicos. *Theoretical foundations of a citizen training model for public services. Fondements théoriques d'un modèle de formation des citoyens aux services publics*..... 277

Delsa Yaneth Polo Araujo. La metacognición en el proceso de composición escrita. *Aproximaciones teóricas. Metacognition in the written composition process.Theoretical approaches. Métacognition dans le processus de composition écrite. Approches théoriques*..... 288

Marla Isabel Fuentes Castro. Integración del tema migratorio y refugiados en el currículo educativo colombiano: Una discusión necesaria. *Integration of the immigration and refugee issue in the colombian educational curriculum: A necessary discusión. Intégration de la question des migrations et des réfugiés dans le programme éducatif colombien: Une discussion necessaire*..... 302

Mirtha Nowacky Gutiérrez. Los estándares básicos de las competencias del lenguaje: Una mirada a la luz de algunos resultados. *The basic standards of language competences: A look in light of some results. Les normes de base des compétences linguistiques: Un regard à la lumière de certains résultats*..... 319

Yasminy Gómez Coronell. Fundamentos para el diseño un modelo teórico de eficacia escolar desde un enfoque de la educación popular. *Foundations for the design of a theoretical model of school effectiveness from a popular education approach. Fondements pour la conception d'un modèle théorique d'efficacité scolaire à partir d'une approche d'éducation Populaire*..... 338

Claudia Garcés Polo. Competencias socioemocionales de los docentes: Elemento clave para optimizar el proceso de enseñanza. *Teachers socio-emotional competencies: A key element to optimize the teaching process.Les compétences socio-émotionnelles des enseignants: Un élément clé pour optimiser le processus d'enseignement*..... 362

Luz Regina Mancera De La Cruz. Las habilidades lingüísticas hablar y escuchar desde una perspectiva didáctica comunicativa. *Language skills speaking and listening from a communicative didactic perspective. Compétences linguistiques parler et écouter dans une perspective didactique communicative*..... 379

CURRICULOS DE LOS AUTORES..... 395

Contactos de las autoridades, de los miembros del Cuerpo Editorial y del Comité Científico Académico..... 400

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Depósito legal digital DC2018001050

Nº 40 Extraordinario- AÑO 2021

Publicado 20 de agosto 2021