



POLITECNICO DEL NORTE
ENTIDAD SIN ÁNIMO DE LUCRO



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

MEMORIAS

**I CONGRESO
INTERNACIONAL
EN EDUCACIÓN E
INNOVACIÓN EN
EDUCACIÓN**



Universidad de Cartagena de Indias
16, 17 y 18 de Agosto de 2019





I CONGRESO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR *1era edición*

Formato:

Digital / 177,8mm X 215,9mm

Corrección de Pruebas:

María Eugenia Carrillo / Correo electrónico: mcarrilloambard@gmail.com

Victor Carrillo / Correo electrónico: victormcp@gmail.com

Diagramación y montaje electrónico:

Victor Carrillo / Correo electrónico: victormcp@gmail.com

Diseño de portada:

Victor Carrillo / Correo electrónico: victormcp@gmail.com

Diseño de Afiche:

Juan Pineda / Correo electrónico: ideaspineda@hormail.com

Fotografías:

Cecilia Peña Rojas / Correo electrónico: ceciprr@gmail.com

María Isabel Valera / Correo electrónico: mariavalera07@gmail.com

Comité Editorial:

Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: fedupel@gmail.com

Comité Académico:

Moraima Esteves / moraimaesteves@gmail.com

María Eugenia Carrillo / mcarrilloambard@gmail.com

Publicado:

Caracas, Venezuela. mayo, 2019

Universidad Pedagógica Experimental Libertador / Fondo Editorial

Dirección: Av.Este 2, Torre Morelos, local 1 PB los Caobos , Quebrada Honda
Caracas-Venezuela

Teléfonos: (0212) 576.70.03

Rif: J-30123256-9

ISBN: 978-980-273-535-8

Depósito Legal: DC2020000040



Licencia de Creative Commons
**Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 3.0 Venezuela.**



FEDUPEL

Fondo Editorial de la Universidad
Pedagógica Experimental Libertador

Raúl López Sayago
Presidente

María Eugenia Carrillo
Gerente General

Víctor Carrillo
**Gerente de Promoción y
Distribución**

ÍNDICE

| | |
|--|----------|
| PRESENTACIÓN..... | 8 |
| EJE TEMÁTICO: CIUDADANÍA, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ETNOEDUCACIÓN | |
| 1. Concepciones de ciudadanía en estudiantes de secundaria, a partir del enfoque de las representaciones sociales..... | 16 |
| 2. Desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla. | 27 |
| 3. El docente como agente promotor de la educación Inclusiva y Multicultural. | 40 |
| 4. La Inclusión en la Educación Superior..... | 54 |
| 5. Significado de las expresiones religiosas de las instituciones educativas en la costa Caribe colombiana. | 65 |
| EJE TEMÁTICO: CALIDAD EDUCATIVA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS | |
| 1. CMAI: Memoria histórica a través de la narrativa colombiana, una propuesta investigativa en la Facultad de Educación..... | 80 |
| 2. Caracterización de las prácticas pedagógicas del docente del programa de Contaduría Pública..... | 92 |
| 3. Cualidades del docente emprendedor en las instituciones educativas de Barranquilla en el Departamento del Atlántico..... | 106 |
| 4. Didáctica innovadora para la educación en finanzas en administración..... | 118 |

| | |
|---|-----|
| 5. El aprendizaje desde la perspectiva del neuroaprendizaje en contextos universitarios..... | 131 |
| 6. El desempeño estudiantil en las Pruebas Saber Once, aproximación teórica fundamentada en la visión del estudiante... | 141 |
| 7. Escuelas Para Padres y Madres en el desarrollo cognitivo en la infancia; un estudio experiencial..... | 151 |
| 8. Incidencia del énfasis en inglés como experiencia transformadora en la IE Casd Simón Bolívar de Valledupar..... | 161 |
| 9. La calidad educativa: una mirada a la práctica pedagógica desde el Programa Todos a Aprender..... | 171 |
| 10. Práctica pedagógica para el reconocimiento de los saberes colectivos de la cultura afrocolombiana..... | 188 |
| 11. Modelo Estadístico de Riesgo de Deserción Estudiantil en el Primer Cuatrimestre de los Ciclos Técnicos Profesionales de ingeniería en Barranquilla..... | 203 |
| 12. Modelo Didáctico para la Resolución de Problemas Matemáticos... | 215 |
| 13. Práctica de aula: una experiencia significativa en el área de la producción escrita..... | 229 |
| 14. Prácticas docentes metacognitivas promueven el pensamiento crítico..... | 238 |
| 15. Práctica pedagógica para el fortalecimiento de la identidad Afrocolombiana en instituciones Etnoeducativas..... | 248 |
| 16. Praxis docente y permanencia académica: una relación consecucional en la Universidad Autónoma del Caribe..... | 264 |

| | |
|---|-----|
| 17. Pertinencia social de la educación superior en el contexto colombiano..... | 274 |
| 18. Resignificación de estrategias didácticas para la formación integral en Instituciones Educativas de Valledupar..... | 287 |
| 19. Teoría Implícita del Docente sobre la Inteligencia Corporal en el Deporte y la Danza..... | 300 |

EJE TEMÁTICO: GESTIÓN DE CALIDAD INSTITUCIONAL EN MANEJO DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN

| | |
|--|-----|
| 1. El ideal Investigativo e Innovativo y Realidad Institucional: Caso Universidad de la Guajira..... | 316 |
|--|-----|

EJE TEMÁTICO: TENDENCIAS EDUCATIVAS, LAS TIC Y LA ENSEÑANZA

| | |
|--|-----|
| 1. Didáctica para la Generación de Proyectos Productivos y Sustentables..... | 328 |
| 2. Estilos de Aprendizaje y Pruebas Saber 11 en la Institución Educativa de Promoción Social de Cartagena 2017..... | 341 |
| 3. El Perfil del Graduando desde el Modelo de Formación por Competencias en la Educación Superior Colombiana..... | 362 |
| 4. Metacognición, motivación e inteligencia emocional, como elementos fundamentales para la autorregulación del aprendizaje..... | 388 |

| | |
|--------------------------------------|------------|
| ANEXOS GALERÍA DE FOTOS | 403 |
|--------------------------------------|------------|



I CONGRESO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR



PRESENTACIÓN

La investigación, es un proceso humanizador en la formación docente universitaria, prepara al docente para vincular procedimientos y métodos en diversos ámbitos; a fin de abordar problemas institucionales o sociales y construir conocimientos. Asimismo, la innovación educativa puede entenderse como aquellos procesos deliberados y sistemáticos de cambio y reforma que tienen el propósito último de mejorar la educación; el cambio educativo, desde esta mirada, se constituye por diversas dimensiones: social, política, cultural, pedagógica y tecnológica; sustentada, ineludiblemente, en una investigación educativa provista de rigor teórico y clara relevancia práctica.

Es por ello, que las Instituciones de educación superior deben asumir su papel generador del cambio social, con el propósito de ofrecer respuestas oportunas a las demandas del entorno. De hecho, a lo largo de la existencia de las universidades se han convertido en el espacio formador de recurso humano por excelencia. Ello ha redundado en las demostraciones a las necesidades de formar profesionales que requiere una nación, siguiendo lineamientos de la Conferencia Mundial de la Educación Superior la UNESCO (2004), se recogen los aportes universales de las diferentes agrupaciones mundiales con respecto a la educación, la sociedad y los nuevos tiempos, de lo cual cabe la siguiente cita:

En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. (p.2).

Partiendo de esta necesidad en formación y de la importancia de la educación superior en la región de la costa caribe, nace el **I CONGRESO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.**

PROPÓSITO

Fortalecer la actividad científica Nacional e Internacional a través de la concreción de acciones orientadas a la reflexión del quehacer del docente-investigador como constructor de la sociedad.

OBJETIVOS

1. **Propiciar** un espacio para la discusión sobre las tendencias de investigación e innovación en Educación Superior en instituciones educativas nacionales e internacionales.
2. **Analizar** con la actividad académica y grupos de investigadores de distintas universidades las tendencias de la investigación, sus nudos críticos, principales problemáticas, propuestas para su abordaje y alternativas de solución.
3. **Precisar** las tendencias e innovaciones de la investigación sustentadas en el enfoque o paradigmas transdisciplinario y los resultados obtenidos.

EJES TEMÁTICOS

Los trabajos de investigación se circunscribieron dentro de estos ejes:

- Ciudadanía, educación inclusiva y etnoeducación.
 - Calidad educativa y prácticas pedagógicas.
 - Tendencias educativas, las TIC y la enseñanza.
- Gestión de la calidad educacional y manejo de conflictos en educación.

COMISIONES TÉCNICAS

| | |
|---------------------------|--|
| Académica | <ul style="list-style-type: none"> • Dra. Cecilia Peña Rojas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Dra. María Eugenia Carrillo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Dra. Nelmir Marrero, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Dra. Irania Méndez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Msc. Romy Rodríguez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Msc. María Isabel Valera, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Msc. Yudika Jarque, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). • Dr. Waldo Contreras, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Lic. Nafer Julio Tuiran, Corporación Politécnico del Norte |
| Logística | <ul style="list-style-type: none"> • Lic. Richard Fuentes Marulanda, Corporación Politécnico del Norte |
| Registro y Control | <ul style="list-style-type: none"> • Lic. Richard Fuentes Marulanda, Corporación Politécnico del Norte • Msc. María Isabel Valera, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) |

| | |
|------------------------------------|--|
| <p>Promoción y Difusión</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dra. Cecilia Peña Rojas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Lic. Richard Fuentes Marulanda, Corporación Politécnico del Norte |
| <p>Protocolo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Msc. María Isabel Valera, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Lic. Richard Fuentes Marulanda, Corporación Politécnico del Norte • Msc. Maloof Gabriela, estudiante Doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Msc. Fanor Alfonso Martínez Rodríguez, estudiante Doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • Msc. Adriana Vásquez, estudiante Doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) • 02 miembros de la Corporación Politécnico del Norte |

| | |
|------------------------|--|
| Sistematización | <ul style="list-style-type: none">• Dra. Cecilia Peña Rojas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Msc. María Isabel Valera, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Msc. Maloof Gabriela, estudiante Doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Msc. Fanor Alfonso Martínez Rodríguez, estudiante Doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Msc. Adriana Vásquez, estudiante Doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) |
|------------------------|--|

COMITÉ ACADÉMICO

ÁREAS TEMÁTICAS

| | |
|--|---|
| Ciudadanía, educación inclusiva y etnoeducación | <ul style="list-style-type: none">• Dra. Moraima Esteves, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Msc. Romy Rodríguez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) |
| Calidad educativa y prácticas pedagógicas | <ul style="list-style-type: none">• Dra. María E Carrillo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Dra. Cecilia Peña Rojas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Msc. María Isabel Valera, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) |
| Tendencias Educativas, las TIC y la enseñanza | <ul style="list-style-type: none">• Dra. Yuly Esteves, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Dra. Irania Méndez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• Dr. Waldo Contreras, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)• |

ÁREAS TEMÁTICAS

Gestión de la calidad educacional y manejo de conflictos en educación

- Dra. Nelmir Marrero, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
- Dra. María Teresa Centeno, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Msc. Yudika Jarque, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Dirección electrónica ponencias: congresopolinorte.upel@gmail.com

Dirección electrónica inscripción: educacionpolinorte@gmail.com

Eje Temático: Ciudadanía, Educación Inclusiva y Etnoeducación

1. **Concepciones de ciudadanía en estudiantes de secundaria, a partir del enfoque de las representaciones sociales.** Humanez, Tito
2. **Desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla.** Javier Ramírez, Margel Parra, Nelson Lay
3. **El docente como agente promotor de la educación Inclusiva y Multicultural.** Duran Sonia, Sierra Arias Pablo, Castro Zapata Rafael.
4. **La Inclusión en la Educación Superior.** Henao Orozco Clemencia, Scarlet Kiriloffs de Aguilar.
5. **Significado de las expresiones religiosas de las instituciones educativas en la costa Caribe colombiana.** Olaya Velasco Blanca

CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, A PARTIR DEL ENFOQUE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Humanez, Tito
Universidad del Atlántico
Barranquilla - Colombia
tito-n-1987@hotmail.com

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

La investigación tuvo el propósito de presentar un avance de la investigación que tiene como objetivo determinar las concepciones sobre formación ciudadana, que poseen los estudiantes de secundaria de las instituciones educativas del municipio de Ponedera-Atlántico, en la región Caribe colombiana, que se abordará desde el enfoque de las representaciones sociales. El estudio centrará su análisis en las prácticas participativas, que guían la formación de los estudiantes en el entorno social que se desenvuelven. Además, de lo anterior, se pretende describir y establecer categorías sobre la manera como representan dicho concepto. Del mismo modo, la pertinencia del trabajo estriba en el conocimiento de las problemáticas sociales actuales: las múltiples identidades políticas orientadas a sistemas estratégicos de mercado, la falta de conciencia política por parte de los jóvenes, las crisis económicas y políticas del estado moderno y la evidente falta de sentido de pertenencia por el bien común. Esta investigación se llevará a cabo con una muestra representativa tomada de una población de 1.300 estudiantes. Mediante un enfoque de tipo cualitativo, que será planteado desde la perspectiva hermenéutica de investigación.

Descriptor: ciudadanía, educación y representación social.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia describe y sintetiza un elaborado y arduo trabajo de investigación, que se planteará como propósito, conocer, describir y reflexionar a partir del enfoque de las representaciones sociales y las concepciones sobre ciudadanía que construyen los estudiantes de secundaria de las Instituciones Educativas del Municipio de Ponedera-Atlántico.

Desde Hollisch (2014), las representaciones sociales son entendidas como: “un tipo de conocimiento compartido por los individuos de un grupo social, el cual ha sido adquirido mediante la comunicación. Este conocimiento ayuda a que las personas le den sentido al mundo que les rodea” (p.8). Desde esta perspectiva se fundamenta la teoría de las representaciones; desde la función simbólica que cumplen y en tanto, brinda al individuo herramientas para ser entendible las situaciones cotidianas y comunes que acontecen a su alrededor. Es decir, las representaciones sociales constituyen un estrecho vínculo entre el individuo y el mundo. Así mismo Ortega (2016), desde su visión de ciudadanía señala que: “Las representaciones sociales participan en las diferentes actividades sociales, políticas, económicas, en los entusiasmos y festejos populares, así como en los movimientos sociales. Lo podemos ver también cada vez que el grupo produce dinámicas, símbolos, valores y reglas” (p.7). En este sentido la escuela tiene el reto de transmitir valores democráticos como la tolerancia, la solidaridad, el sentido de pertenencia hacia lo público, el civismo y la responsabilidad. De igual forma, también se busca fomentar actitudes en los jóvenes, que les permitan crear espacios de discusión sin problemas de agresión, respetando la opinión y las diferencias del otro.

El estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2017), resalta que, a nivel Latinoamericano, en los 24 sistemas educativos de la muestra en promedio, los estudiantes de países como Chile, Colombia, México, Perú y

República Dominicana, no presentan conocimiento o representación social específica sobre las instituciones, sistemas y conceptos cívicos y de ciudadanía, por lo tanto, los resultados reflejan la vida social y política de muchos jóvenes.

A partir del estudio que desarrollo el (ICCS, 2017), se logró detectar que la mitad de los jóvenes colombianos aceptan prácticas de corrupción en el gobierno y el 49% acepta la violencia en alguna de sus manifestaciones, es decir, cuatro (4) de cada diez (10) jóvenes están de acuerdo con desobedecer las leyes, por lo tanto, la representación social o el conocimiento de sentido común que han elaborado y compartido en la realidad, en torno al concepto de gobierno, está orientada a nociones que se asocian con la corrupción y la desobediencia de la ley y la norma. Estas tendencias reafirman lo planteado por Ortega (2016), quien señala: “las representaciones sociales (...) son una forma de conocimiento corriente o de sentido común que se caracteriza por que son socialmente elaboradas y compartidas, poseen una perspectiva práctica de organización, de control del medio ambiente social, material e imaginario” (p.9).

Las tendencias anotadas en líneas anteriores, no son ajenas a la realidad del contexto social, donde se focalizará esta investigación y resulta pertinente, en tanto, presta un aporte para la comprensión, descripción y posterior alternativa de solución de un problema característico de los jóvenes involucrados: sujeto al bajo rendimiento en el área de las ciencias sociales y competencias ciudadanas según los resultados del (ICFES, 2019), de igual modo, la apatía y el rechazo que muestran por el estudio de esta importante área y la escasa participación política en los escenarios democráticos de su institución, como lo es la conformación del gobierno escolar y su funcionamiento permanente para resolver problemas sociales de distintos tipos. De igual manera, las problemáticas sociales actuales, como la exigua participación política de la ciudadanía que reprocha el desprestigio político y las malas acciones de sus gobernantes, las crisis políticas, económicas y sociales de los Estados modernos, así como el desinterés de los ciudadanos por el bien común, son algunas de las razones que fundamentan el interés por

indagar la manera como los jóvenes de secundaria conciben el concepto de ciudadanía a partir de la teoría de las representaciones sociales.

Este conjunto de percepciones y representaciones de los jóvenes hacia la política, el gobierno y la democracia, incide directamente en el poco optimismo que tienen a la hora de visionar un proyecto de vida y un futuro exitoso que les permita mejorar su calidad de vida, tal y como lo muestran los recientes estudios realizados a nivel nacional por la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ, 2014), con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2013) y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF, 2013). Los resultados permiten constatar que los 20.000 jóvenes colombianos entre los 15 y 29 años que participaron, son uno de los menos optimistas frente a su futuro. En el ranking establecido por el estudio, Colombia ocupó el puesto 17 entre 20 con el 61,4%; por encima de Portugal, con 44,9%; Guatemala, con el 54,5% y Brasil, con el 55,9%. El primer lugar lo ocupa Ecuador, con el 77,3%; el segundo, Costa Rica, con 71,3%; el cuarto Uruguay, con el 68,9% y el quinto Venezuela, con el 68,2%. No obstante, los resultados dejan ver, que los jóvenes confían más en su propio porvenir que en el de sus países.

Teniendo en cuenta las problemáticas mencionadas, es pertinente resaltar que la presente investigación basará sus objetivos en determinar los tipos de representaciones sociales del concepto de formación ciudadana en estudiantes de secundaria, así como describir dichas representaciones y posteriormente establecer categorías de análisis que permitan hacer una lectura de los elementos que estructuran y caracterizan esos constructos cognitivos y sociales. Son pocos los autores que se han dedicado al estudio de la ciudadanía desde la perspectiva de las representaciones sociales. Entre los autores destacados se citan entre otros; Salazar (2014); Ortega (2016); la (UNESCO, 2017); Moscovici (citado en Castorina, 2017); Correa y Flórez (2015).

Desde Moscovici (citado en Gómez, 2015), se afirma: las representaciones sociales son: “constructos elaborados por (...), sistemas cognitivos, tales como: estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que tienen una orientación actitudinal positiva o negativa, que orientan diversos sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias y principios interpretativos (...). De la llamada conciencia colectiva” (p.32). Por otro lado, Smith (2018), plantea: “la construcción de la ciudadanía constituye un desafío que involucra diversos ámbitos institucionales: la familia, los medios de comunicación masiva, las comunidades y, en particular la escuela” (p.16). De igual manera Ortega (2016), afirma que: “(...), las representaciones sociales y la memoria social contribuyen en la construcción de la ciudadanía que considera la participación como la herramienta esencial para fortalecer las prácticas ciudadanas y la cultura política” (p.2). Respecto a lo expuesto Moscovici (citado en Castorina, 2017), afirma que “la representación social se muestra como un conjunto de (...) reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una conversación, (...), por el “corazón colectivo”, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte” (p.7).

Las anteriores afirmaciones ponen de manifiesto la relación que existe entre la construcción de ciudadanía por parte de los individuos que conforman una comunidad y la teoría de las representaciones sociales. Esta situación puede considerarse como una problemática educativa, teniendo en cuenta que la formación ciudadana y sus contenidos son fundamentales para los estudiantes (Bruno y Barreiro, 2014). No obstante la UNESCO (2017) ha desempeñado durante los últimos años, una importante misión en los procesos a través de los cuales se ejecutan las estrategias educativas de la formación para la ciudadanía, a lo largo y ancho de la geografía mundial, promoviendo la creación de espacios y canales de comunicación desde lo político y cultural, con el claro propósito de nutrir la formación de los jóvenes en lo que tiene que ver con el concepto de ciudadanía, Atendiendo el intercambio de información y experiencias obtenidas en distintos lugares y regiones del mundo.

En el ámbito educativo, Jodelet (citado en Carrasco, 2015), examinan: “las relaciones entre la educación y las representaciones sociales con el propósito de mostrar la pertinencia (...) que ofrece el estudio de estas últimas para el análisis de los procesos que se ponen en juego (...) en el sistema educativo” (P.100). Un aporte más de las representaciones a la educación es que orientan el funcionamiento del sistema escolar en materia de organización de los conocimientos y los saberes útiles a la producción. Desde esta visión Coronado y Montoya (2016), afirman que: “La escuela (...). A lo largo del tiempo, ha sido concebida desde distintas perspectivas. Una de esas primeras y reconocidas concepciones de escuela, surgió en la modernidad, concibiéndola como un espacio para transmitir conocimientos o contenidos a partir del discurso” (P.24). El reto de pensar la escuela desde el ámbito de la ciudadanía consiste según Freire (citado en Coronado y Montoya, 2016), en que: “La escuela no es inmóvil, por el contrario, es esa que se abre a correr riesgos, a la felicidad, al pensamiento, a la acción y a la transformación del contexto y la vida social de los individuos” (P.26). En el ámbito político, la escuela es el escenario por donde necesariamente deben pasar todos los seres humanos para educarse; es el lugar donde se aprende a ejercer la democracia, tal como lo plantea el MEN (2019). “La formación ética y cívica es obligatoria en todo proceso educativo; prepara a los educandos para cumplir sus obligaciones personales, familiares y patrióticas, para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos”

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la formación ciudadana en el individuo se desarrolla en el marco del sistema de normas y reglas establecidas por el estado, para la preservación y defensa de los derechos colectivos e individuales y de los cuales emanan deberes y obligaciones (Salazar, 2014). La importancia de abordar el concepto de formación ciudadana a partir de la teoría de las representaciones sociales, tal y como lo afirma Correa y Flórez (2014), está en que; “brinda insumos teóricos que permiten comprender el universo cognitivo y social de la ciudadanía, (...). Con el cual es posible desarrollar una propuesta pedagógica que atienda a su conocimiento social” (p.18).

A nivel nacional e internacional se han realizado algunas investigaciones orientadas a conocer y describir las representaciones sociales y las percepciones de los jóvenes, respecto a los conceptos de ciudadanía, democracia y gobierno. En este sentido Ortega (2016), analiza las representaciones sociales de la participación ciudadana de los jóvenes y cómo éstas guían sus prácticas participativas. Del mismo modo, el estudio logra detectar que los estudiantes en cuanto a la ciudadanía no tienen claro su significado, pero si saben, que ser ciudadano es cumplir las normas de la sociedad o del grupo y que estas no se pueden infringir porque se pierden los derechos como ciudadano. Asimismo, creen que la convivencia escolar es necesaria, pero también tienen claro que algunos la afectan con sus comportamientos negativos.

En el ámbito nacional Gómez (2015), desde su investigación busca caracterizar las representaciones sociales de los jóvenes bachilleres sobre la política distrital de participación juvenil de la ciudad de Bogotá y analizar cómo las creencias, actitudes, opiniones, informaciones y conocimientos de los estudiantes configuran unas representaciones. Los resultados ponen de manifiesto la identificación de las representaciones sociales que los jóvenes construyeron acerca de las políticas de participación juvenil, aunque se comparten algunas de las instauradas en los discursos cotidianos de los adultos, no significa que mantengan una actitud pasiva frente a ellas; al contrario se encontró que adoptan posiciones críticas negativas y efectivamente, pese a que es evidente el desconocimiento de las políticas y los mecanismos de participación, los jóvenes la juzgan desde discursos despectivos sobre el tema, es decir, toman posición sin conocerla.

A partir de los referentes expuestos se puede considerar, que un alto número de jóvenes no tienen un concepto claro de lo que es la formación ciudadana y política, pero, no obstante, la asocian con cuestiones y situaciones negativas que hacen parte de su realidad cotidiana.

METODOLOGÍA

Es pertinente señalar que la presente investigación basará su diseño metodológico situado en el enfoque cualitativo, considerando que su objetivo central, será conocer las representaciones sociales que los estudiantes de secundaria poseen sobre el concepto de “ciudadanía” planteado desde la perspectiva hermenéutica de investigación, a partir de técnicas de recolección como la observación, la entrevista y el cuestionario. En este caso, la orientación hermenéutica desde Osorio (citado en Toro, 2018), “permite acceder al conocimiento mediante el estudio de las construcciones discursivas para comprender su significado, tomando como base que no existe un saber objetivo, desinteresado y con un ser humano imparcial ante los sucesos del mundo” (p.73) La población en la cual se focalizará el estudio, está representada por los 2.600 estudiantes de secundaria de las instituciones educativas de Ponedera-Atlántico y la muestra estudiada la representan 228 estudiantes de 9º grado, de la cual se caracterizarán variables como la edad, el sexo, el nivel socio-económico, la ocupación de los padres y el lugar de nacimiento etc.

El punto de partida en la recolección de datos, consta de una prueba piloto que tiene como objetivo verificar y ajustar el instrumento elaborado. Luego de los ajustes pertinentes, la recolección oficial de los datos se lleva a cabo a partir de unos cuestionarios de preguntas cerradas y opciones de respuesta tipo escala Likert, referente a las categorías y conceptos que se pretenden identificar, con el fin de facilitar el análisis, sistematización e interpretación de los resultados obtenidos. También se aplican cuestionarios de preguntas abiertas para y entrevistas informales con el fin de generar una mayor veracidad de la información recolectada.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

De igual manera los datos recolectados serán sometidos a un análisis de contenido, mediante la elaboración de matrices descriptivas de cada uno de los aspectos evidenciados en el análisis. El objetivo de este diseño metodológico, consistirá en indagar las subjetividades e identificar las estructuras de significado sobre las cuales se articulan las representaciones sociales con relación al concepto de “ciudadanía” de los sujetos estudiados. A estas categorías le serán asignadas una serie de codificaciones previas para identificar de manera tácita al informante mencionado al momento de efectuar la mención a la respuesta involucrada. Luego de finalizarse el análisis de los resultados de la respectiva recolección de datos el siguiente paso constará en sacar las conclusiones generales de la organización, discusión y evidencia de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta la visión de los autores citados en los referentes teóricos del trabajo y por último dar a conocer la propuesta que se pretende implementar para resolver el problema evidenciado.

CONCLUSIONES

Con la investigación a realizarse se espera conocer a profundidad la manera en que los jóvenes de secundaria del municipio de Ponedera (Atlántico), representan desde su comunidad el concepto de formación ciudadana teniendo en cuenta distintas variables como la edad, el sexo y el nivel socio-económico. De igual manera con la información recolectada se pretenden establecer categorías descriptivas que permitan diseñar una propuesta de aula que busque fortalecer en los jóvenes las concepciones en lo relacionado al tema de la ciudadanía, así como incentivar su sentido de pertenencia por la participación política y por todo lo que se relaciona con el escenario público.

REFERENCIAS

- Bruno, D y Barreiro, A. (2014). La política como representación social. Publicación de la Universidad Nacional de San Luís. Kairos. Revista de Temas Sociales. Buenos Aires.
- Castorina, J. (2017). Las Representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. Universidad autónoma. Proyecto UBACYT, 7, Buenos Aires.
- Carrasco, L. (2015). Una aproximación teórica a las representaciones sociales y su relación con los estudiantes. Universidad popular autónoma. Revista de Docencia e Investigación. 100, Puebla.
- Correa, J. (2014). Representaciones sociales en ciudadanía: un estudio desde la teoría fundamentada. Tesis de maestría publicada. Universidad de Córdoba, Montería.
- Coronado, J. y Montoya, M. (2016). Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria. Tesis de maestría publicada. Universidad de Manizales.
- Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana. (2017). Agencia de calidad de la educación. (6  ed.). Santiago, D.C: Autor.
- Gómez, I. (2015). Representaciones sociales de jóvenes estudiantes sobre las políticas distritales de participación. Tesis de maestría publicada. Universidad pedagógica nacional. Bogotá.
- Hollisch, G. (2014). Las representaciones sociales y las ideas previas de los alumnos. Buenos Aires, Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 8, Buenos Aires.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2019). Puntajes de estudiantes Prueba Diagnóstica 11 . El  ndice global y los índices de área, de la institución educativa comercial de Ponedera. Atlántico, DC: Autor.
- Organización Iberoamericana de Juventud OIJ. (2014). Invertir para transformar: la juventud como protagonista del desarrollo. (6 ed.). Buenos Aires, DC: Autor.
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura ONU. (2017). políticas para el fomento de la educación cívica y política.

Santiago, DC: Autor.

Ortega, R. (2016). La construcción de la ciudadanía, un abordaje desde las representaciones sociales. UANL. Conferencia iberoamericana sobre ciencia y educación. 2, Monterrey.

Salazar, N. (2018). Representaciones sociales sobre formación ciudadana y ciudadanía en maestros de grado sexto de educación básica secundaria. Tesis de maestría publicada. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Toro, J. (2018). Representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes de educación media técnico profesional: Foro Educativo investigación y postgrado, 73. Santiago.

Smith, Y. (2018). Representaciones sociales sobre formación ciudadana, ciudadanía y convivencia de los estudiantes de 9,10 Y 11. Tesis de maestría publicada. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

DESARROLLO DE CONDUCTAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DEL OCTAVO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE BARRANQUILLA

Javier Ramírez

Margel Parra

Corporación Universitaria Latinoamericana

Barranquilla - Colombia.

Nelson Lay

Universidad Andrés Bello

qramirez07papers@gmail.com

margel.alejandra@gmail.com

nelson.lay@unab.cl

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

Las competencias ciudadanas son la base para la formación de individuos capaces de vivir en un entorno democrático e igualitario; a partir de ello la presente investigación se presenta con el objetivo general de caracterizar el desarrollo de las conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla. El enfoque del estudio fue cuantitativo, siendo esta una investigación descriptiva con un diseño de campo, transaccional y no experimental; donde se aplicó un cuestionario de 22 preguntas a un total 102 estudiantes del octavo grado de una institución educativa. Los resultados permitieron reflejar que un alto porcentaje de los estudiantes tienen un nivel óptimo de formación en conductas de ciudadanía, salvo casos muy puntuales que fueron considerados como atípicos sobre la tendencia del grupo. Se concluye que un factor importante es la formación recibida desde el sistema educativo colombiano, por lo que se considera relevante realizar estudios posteriores sobre los factores que intervienen en este desarrollo

Descriptor: conductas de ciudadanía, entorno democrático, sistema educativo

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se viven situaciones sumamente complicadas en la sociedad, donde los conflictos se convierten en un hecho del día a día; pues se genera un choque entre los patrones convivenciales que presenta cada individuo a través de su formación desde el hogar. En este sentido, son constantes, las opiniones de diferentes instituciones preocupadas por el conflicto vivido en Colombia hoy en día, donde el sector educativo es el escenario más afectado; frente a esta problemática suscitada a nivel social y escolar, tanto los educadores, como el sistema educativo en general, tienen una gran responsabilidad, al jugar un papel importante en la educación y la formación en derechos humanos, que les ha de llevar a posicionarse en una continua búsqueda de mecanismos que favorezcan el consenso (Cardona, 2017).

De este modo se piensa que estos problemas que afectan a la escuela sólo pueden solucionarse a través del currículo (Briones, 2004), como, por ejemplo, la diversidad de género, relaciones interpersonales, la participación democrática, los derechos humanos, las diferencias grupales, la diversidad étnica-cultural, entre otros; sin tener en cuenta que con ello se estarían coartando los espacios necesarios para el desarrollo positivo de la convivencia misma (López, 2017; Fierro, 2013).

Es menester que el docente mire más allá de lo que sucede dentro del aula de clase, para comprender los significados del conflicto escolar que se presentan en el día a día de la convivencia educativa (Cano, 2016); pues lamentablemente es muy notorio que algunos de los actores involucrados en el proceso educativo carecen de estrategias y habilidades para resolver los conflictos a través del diálogo y la concertación. Se reconoce entonces la importancia de emplear estrategias que permitan dar solución a estos conflictos; apuntando a configurar posibles soluciones, que fortalezcan las habilidades sociales de los educandos, donde ellos mismos sean capaces de enfrentar las diferentes realidades presentes en su contexto escolar, promoviendo así una convivencia escolar positiva

Antes de hablar de la convivencia escolar positiva, es importante entender que la convivencia escolar es definida como una construcción colectiva proveniente de una dinámica que ocurre en el entorno escolar, la cual se caracteriza por una paz en el entorno (Einsman et al, 2015). Del mismo modo, se debe acotar que este término se utiliza para referirse a una antítesis del conflicto más que a un ambiente de paz, por lo que la autora Carvajal y Padilla (2013), presento una mirada a la convivencia enfocada a lo que se denomina paz positiva (Hernández y Sánchez, 2017).

Esta paz positiva se caracteriza por la promoción de los valores democráticos de ciudadanía, respeto, justicia y equidad los cuales son los que permiten la permanencia de este periodo de paz, donde a través de un crecimiento y desarrollo de los individuos estos serán capaces de evitar que la aparición de conflicto represente un daño o la ruptura de las relaciones entre cada uno (Carvajal y Padilla, 2013). En este sentido, se considera que la herramienta clave, acorde a planteamientos teóricos y legales para la promoción de una paz positiva es la divulgación de los valores de conductas de ciudadanía desde las instituciones educativas; de modo que se logren formar ciudadanos con altas conciencia democrática (Duran et al, 2017; Vargas et al, 2018; Tur-Porcar, Doménech & Mestre, 2018).

Las conductas de ciudadanía, desde el ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004), pueden ser entendidas como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que permiten al individuo actuar de una manera constructiva dentro de la sociedad democrática; la formación en competencias ciudadanas es entonces la base de la convivencia y las relaciones interpersonales (Chaux, 2012). Con base a lo esbozado, el presente estudio se plantea como objetivo el caracterizar desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló desde una base cuantitativa, de manera que se pudiesen arrojar resultados numéricos para que a partir de ellos se lograra establecer un análisis de la información. Del mismo modo el tipo de estudio fue descriptivo para enfocar estos datos en la descripción del fenómeno del desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla. Sobre el diseño empleado, se destaca que fue de campo, no experimental y transversal pues la información se recolectó en su lugar de origen, en una sola medición y sin llevar a cabo ninguna alteración de la muestra seleccionada.

Del mismo modo se llevó a cabo un muestreo no probabilístico para seleccionar la muestra de 102 estudiantes del octavo grado de la institución educativa donde se realizó el estudio a quienes se les aplicó un cuestionario de escala tipo Likert con 24 preguntas con 6 alternativas de respuestas. Los datos obtenidos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS el cual permitió conocer los descriptores necesarios para caracterizar el desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla. La validación de los instrumentos de esta investigación se efectuó a través de un análisis de fiabilidad con alfa de Cronbach la cual según González y Pazmiño (2015) debe ser superior a 0,7 para que esta sea confiable. Tomando en cuenta esto se observa lo siguiente:

Cuadro 1

Estadísticos de Fiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad |
|------------------|--|-------------------------------------|
| ,768 | ,789 | Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad |

Se observa que el Alpha de Cronbach se ubicó en 0,76 siendo este un valor aceptable de fiabilidad. Sobre la validación, este instrumento fue avalado por tres expertos en el área de convivencia escolar y conductas de ciudadanía en el sistema educativo, lo cual permite comprender que este instrumento es válido para su replicación en otros estudios.

ANÁLISIS DE DATOS

En el presente apartado, se muestran los métodos para llevar a cabo el análisis de los resultados estudio enmarcados a dar respuesta al objetivo planteado, encaminado a caracterizar desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla. En sentido de ello, los resultados se plasmarán en una tabla y una gráfica para poder facilitar la comprensión de los datos obtenidos, lo cuales se presentan en el siguiente apartado. Es de destacar que en la tabla 2 se muestran los resultados obtenido en el cuestionario de Conductas Ciudadanas, donde la frecuencia se refiere a la cantidad de ellos que obtuvieron dicho puntaje y el porcentaje representa el valor porcentual que estos representan.

Con respecto al cuadro 1, se tomaron en cuenta los puntajes obtenidos de los estudiantes del octavo grado de la Institución y las frecuencias de los alumnos

que contaron con dichos puntajes. Así mismo, es necesario explicar que para caracterizar desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla se dio de un cuestionario de opción múltiple con 22 preguntas cuyas alternativas de respuestas fueron puntuadas del 1 al 6, donde:

- (1) representa Nunca
- (2) representa Rara vez
- (3) representa Ocasionalmente
- (4) representa A veces
- (5) representa Con frecuencia
- (6) representa Generalmente.

Esto determinaría que el total obtenido en la prueba con unos valores excepcionales de conductas de ciudadanía sería equivalente a 132 puntos siendo 66 el valor de la media en dicho cuestionario donde 0 a 32 muy bajo; 33 a 66 bajo; 67 a 99 bueno y 100 a 132 muy bueno. Seguidamente, en el cuadro 2 y el gráfico 1, se puede observar como los puntajes de la mayoría de los sujetos se ubicaron hacia el lado derecho de la gráfica, destacando que la media puntuada se ubicó en 106,6, valor muy superior a la media de 66 del total de los 132 puntos que se podían obtener.

Se destaca que esta alta concentración de sujetos hacia altos puntajes se observa claramente en la gráfica, donde los picos de resultados traen como consecuencia que la desviación se ubique en un 14,83 siendo esta una desviación atípica. Es de observar en esa misma gráfica que los valores se concentraron mayormente entre 100 y 125 que es donde se ubicaron los picos de frecuencia. Al revisar la tabla se observa que los resultados entre 0 y 99 obtuvieron un porcentaje

acumulado de 22,5. Este resultado se contrasta mucho con el 72% de porcentaje acumulado que existió entre los resultados del rango de 100 a 125 puntos en el cuestionario aplicado. Del mismo modo se puede apreciar como los resultados del test con mayor frecuencia fueron 109 el cual contó con una frecuencia de 7, lo cual represento un valor porcentual del 6,9%. Seguido de este, el resultado de 107 en la encuesta contó con una frecuencia de 6 sujetos, lo cual le dio una representatividad del 6,9% sobre el total.

Un dato relevante es el caso del sujeto cuyo resultado fue de 132 siendo este el valor más alto y el sujeto cuyo resultado fue equivalente a 38 el cual fue el menor dentro de los 102 sujetos encuestados y cuya diferencia entre el segundo resultado más bajo fue de 34 puntos, siendo este 72, lo cual permite aseverar que este sujeto es considerado como un caso atípico dentro del grupo.

Cuadro 2

Puntajes de Conductas Ciudadanas Obtenidas en la Prueba

| Puntaje obtenido | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 38 | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| 72 | 1 | 1,0 | 1,0 | 2,0 |
| 73 | 2 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| 74 | 1 | 1,0 | 1,0 | 4,9 |
| 80 | 1 | 1,0 | 1,0 | 5,9 |
| 81 | 1 | 1,0 | 1,0 | 6,9 |
| 83 | 1 | 1,0 | 1,0 | 7,8 |
| 84 | 1 | 1,0 | 1,0 | 8,8 |
| 86 | 1 | 1,0 | 1,0 | 9,8 |
| 87 | 1 | 1,0 | 1,0 | 10,8 |

Cont. Cuadro 2

| Puntaje obtenido | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 96 | 2 | 2,0 | 2,0 | 18,6 |
| 97 | 1 | 1,0 | 1,0 | 19,6 |
| 98 | 1 | 1,0 | 1,0 | 20,6 |
| 99 | 2 | 2,0 | 2,0 | 22,5 |
| 100 | 3 | 2,9 | 2,9 | 25,5 |
| 101 | 1 | 1,0 | 1,0 | 26,5 |
| 102 | 5 | 4,9 | 4,9 | 31,4 |
| 104 | 4 | 3,9 | 3,9 | 35,3 |
| 105 | 3 | 2,9 | 2,9 | 38,2 |
| 106 | 2 | 2,0 | 2,0 | 40,2 |
| 107 | 6 | 5,9 | 5,9 | 46,1 |
| 108 | 1 | 1,0 | 1,0 | 47,1 |
| 109 | 7 | 6,9 | 6,9 | 53,9 |
| 110 | 2 | 2,0 | 2,0 | 55,9 |
| 111 | 3 | 2,9 | 2,9 | 58,8 |
| 112 | 5 | 4,9 | 4,9 | 63,7 |
| 113 | 4 | 3,9 | 3,9 | 67,6 |
| 114 | 4 | 3,9 | 3,9 | 71,6 |
| 115 | 2 | 2,0 | 2,0 | 73,5 |
| 116 | 4 | 3,9 | 3,9 | 77,5 |
| 117 | 3 | 2,9 | 2,9 | 80,4 |
| 118 | 3 | 2,9 | 2,9 | 83,3 |
| 119 | 2 | 2,0 | 2,0 | 85,3 |
| 122 | 4 | 3,9 | 3,9 | 89,2 |
| 123 | 3 | 2,9 | 2,9 | 92,2 |
| 125 | 3 | 2,9 | 2,9 | 95,1 |
| 126 | 1 | 1,0 | 1,0 | 96,1 |
| 129 | 1 | 1,0 | 1,0 | 97,1 |
| 130 | 1 | 1,0 | 1,0 | 98,0 |
| 131 | 1 | 1,0 | 1,0 | 99,0 |
| 132 | 1 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

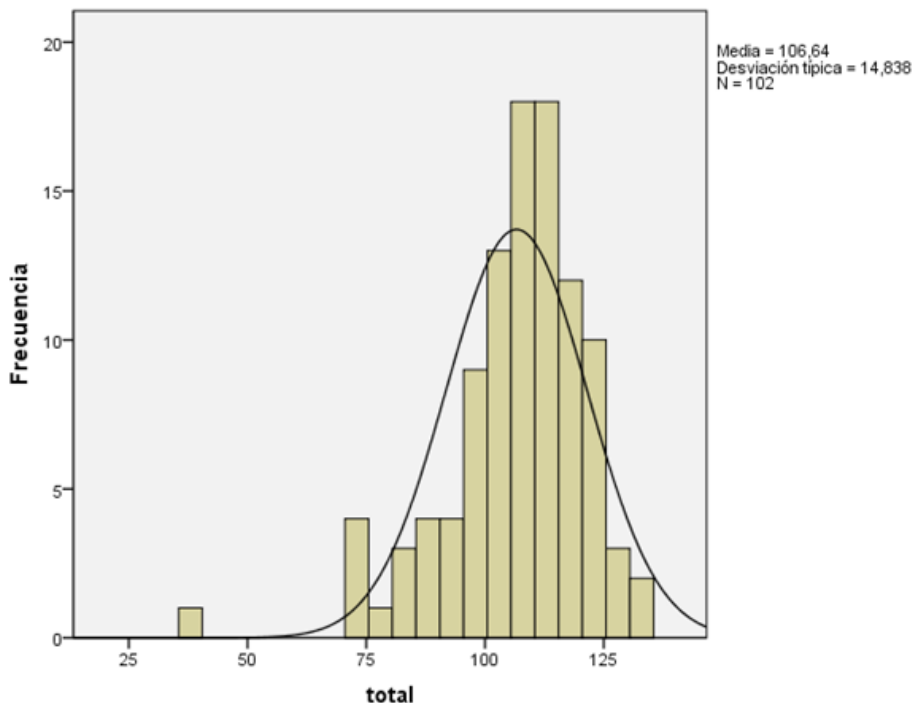


Gráfico 1. Conductas ciudadanas de los estudiantes

RESULTADOS

Estos resultados permiten observar que en el grupo de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa existe un buen nivel de conductas de ciudadanía dentro de los estándares establecidos para el presente estudio tomando en cuenta el cuestionario aplicado. Esta realidad descrita no se considera irregular, pues Colombia es un país que en los últimos años ha realizado una importante inversión en formar valores de ciudadanía en su población.

Del mismo modo, se pueden comparar los resultados del estudio con los obtenidos por Ibáñez y Samper (2018), buscaron medir las Competencias ciudadanas desde la perspectiva de la lectura crítica en la Educación Universitaria. Los resultados arrojados por estas autoras también permitieron comprobar que los

estudiantes en este nivel educativo contaron con buenos resultados al momento de medir las conductas ciudadanas en su entorno, donde los estudiantes si identificaron los componentes de las competencias como son el conocimiento, cognitivo el emocional el comunicativo y el integrado.

Por otro lado, Zambrano (2018), comenta sobre la importancia que tiene el uso de los medios no convencionales para lograr alcanzar niveles de competencias ciudadanas elevados en los estudiantes, por lo que se considera fundamental que en futuros estudios se haga una revisión de las practicas pedagógicas empleadas por el docente para establecer niveles de asociación entre variables.

CONCLUSIONES

Habiendo dado cierre al proceso de análisis de los resultados se realizan las siguientes consideraciones finales:

- Se concluye que las conductas de ciudadanía son fundamentales para la formación de individuos que puedan desenvolverse correctamente en la sociedad.
- Del mismo modo, se observó que en el grupo encuestado existen unos muy buenos niveles de las conductas de ciudadanía, a excepción del sujeto atípico. Esto tiene mucha concordancia con las políticas educativas colombianas pues estas se han dado a la tarea de promover la ciudadanía desde la educación.
- Se reconoce el caso considerado como atípico dentro del grupo de encuestados, los cual debería ser revisado más a fondo por parte de la institución para realizar su debido proceso de acompañamiento.
- Comparando con los resultados de otros autores como Ibáñez y Samper (2018) y Zambrano (2018) se considera que es necesario realizar un análisis de las conductas de ciudadanía desde varias perspectivas, de manera que esta se pueda relacionar con otras variables que permitan comprenderla mejor.

- Dicho esto, se considera que el objetivo de caracterizar desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla fue cumplido, pero la necesidad del entorno investigativo exige que a futuro se avancen los escalafones de la investigación para así dar más trascendencia a los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

- Briones, G. (2004). La investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación educativa (Módulo 2). Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Cano, J. V. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y humanismo*, 18(30), 92-106.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 6(2), 13-36.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes. Ciudadanas. Bogotá D.C., Colombia: Imprenta Nacional
- Einsman, L. B., López, J. E., Ramírez, E. M. A., & Núñez, C. A. S. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18.
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67.
- Hernández, I., Parra, M., García, J., Beleño, N., Romero, C., y Duran, S. (2017). Comportamiento Organizacional Ciudadano (COC) como ejemplo de participación generador de un diálogo de saberes. *Revista Espacios*, 39(7), 22.
- Hernández-Sánchez, I. (2017). Comportamiento organizacional ciudadano (COC): Una propuesta para valorar la convivencia escolar desde las conductas de ciudadanía. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8(2), 43-48
- Hernández-Sánchez, I. (2017). Comportamiento organizacional ciudadano (COC): Una propuesta para valorar la convivencia escolar desde las conductas de ciudadanía. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 43-48.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja.

Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, 22.

- López V. (2015) *Convivencia Escolar; Apuntes de educación*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- López, C. R. (2017). Diversidad y convivencia en los centros escolares. (Una práctica en la formación inicial del futuro educador). *Revista de educación inclusiva*, 5(2).
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias. [Documento en Línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf [Consulta: 2019, junio6]
- Samper, J. E., & Ospino, I. A. (2018). Competencias ciudadanas desde la perspectiva de la Lectura Crítica en la Educación Universitaria. *Enfoque Latinoamericano*, 1 (2), 63-77.
- Tur-Porcar, A. M., & Doménech, A. (2018). Family linkages and social inclusion. Predictors of prosocial behavior in childhood. *Anales de psicología*, 34(2), 340.
- Vargas, K., Torres, V., Andreina, Y., & López, V. M. (2018). Factores protectores de la conducta prosocial en adolescentes: un análisis de ruta. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 563-589.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 69-82.

EL DOCENTE COMO AGENTE PROMOTOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y MULTICULTURAL

Duran Sonia.

Fundación Universitaria Uicolombo Internacional

Cartagena - Colombia

sduran@unicolombo.edu.co

Sierra Arias Pablo

Universidad Libre

Cartagena - Colombia

pablosierra07@gmail.com

Castro Zapata Rafael

Universidad del Atlántico

Barranquilla, Colombia

rafaelgcastro@mail.uniatlantico.edu.co

Modalidad: Ponencia Oral

RESUMEN

El rol del docente frente a los procesos inclusivos y multiculturales debe enfocarse en propiciar en el estudiante la posibilidad de integración y adaptación al medio, así como orientar bajo acciones definidas y planificadas una vía que le permita vincular sus intereses socioculturales, de tal manera de concentrar sus esfuerzos hacia su desarrollo y habilidades sociales. La visión debe sustentar una situación coherentemente sistematizada; donde la intervención ha de ser evolutiva, diferencial, motivadora, fomentadora de la participación del estudiante, involucrando a los distintos agentes significantes. El estudio tuvo como objetivo analizar el rol docente como agente promotor de la educación inclusiva y multicultural. La metodología fue de tipo descriptiva, aplicada, con un diseño no experimental de campo. La población objeto de estudio se integró por veinte (20) docentes, de cinco (5) instituciones de Educación superior, se aplicó un cuestionario constituido por treinta (30) ítems denominado guía de observación al docente, el análisis de datos se realizó bajo estadísticas descriptivas, los resultados indican que el docente genera actividades para cubrir sus objetivos académicos, sin embargo no promueven acciones que considere las practicas inclusivas para generar proceso formativo del alumnado como seres sociales, proactivos e integrados.

Palabras Clave: educación inclusiva, educación multicultural, rol del docente.

INTRODUCCIÓN

La academia debe ser asumida como un instrumento de cohesión social, así como de integración democrática, como fundamento para fomentar los valores en el alumnado, en este sentido es necesario desarrollar en cada institución educativa un clima que permita y genere espacios, tiempos adecuados para el proceso enseñanza-aprendizaje que se interioriza en el día a día. Bajo este contexto, las instituciones educativas, deben presentarse como contextos fundamentales para fomentar los procesos inclusivos.

En este aspecto, la educación como proceso integral de calidad, se ve afectada por los mecanismos inmersos en la globalización y modernidad, por ello la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), ha diseñado proyectos encaminados hacia el establecimiento de mecanismos que contribuyen a promover una educación de calidad, mediante la cual se garantice al ser humano el acceso al conocimiento, la adquisición de destrezas, hábitos de trabajo, lo que conlleva a una formación de individuos con un sano desarrollo emocional, la adquisición personal de valores, entre los cuales deben destacar la honestidad, el afán por excelencia en el trabajo, la tolerancia, la solidaridad, el amor a la patria y el espíritu universalista, entre otros.

De acuerdo a lo planteado, se visualiza la necesidad de contribuir, a la comprensión de la realidad socio-cultural del proceso educativo y su contexto, consideración que implica tomar conciencia de la limitación de formar parte del proceso de inclusión y de la presencia de la multiculturalidad en los espacios académicos, sociales y culturales, para establecer medidas de control, tal y como lo han expuesto Durán y Parra (2014), y al mismo tiempo incorporar los elementos experienciales del alumno para favorecer la comprensión de los resultados del estudio. Se destaca, que desde la experiencia y reflexión del docente y del estudiante en este proceso de enfoque multicultural, que da a paso a la inclusión, se busca,

orientar sus intereses socioculturales en virtud de concentrar sus esfuerzos para coadyuvar a la comunidad a su desarrollo. En este ámbito se sugiere centrar el interés en la identidad del estudiante, punto clave para las prácticas inclusivas que se desarrollan a través de las actitudes y valores específicos del grupo en estudio.

En tal sentido, Durán (2014), manifiesta que se deben asumir los procesos multiculturales en el proceso de la enseñanza, lo cual constituye un juicio para establecer un enlace entre el sistema educativo, el docente y el alumno, logrando la formación integral de un individuo, en pro de construir su identidad, lo que genera las bases para la inclusión. Parrilla (2002) establece que “la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo). Lo que ratifica que la inclusión es un proceso de las sociedades, estando presente en todas las esferas de la vida de las personas.

Ante tal realidad, Parra, Durán, García, y Hernández (2018), manifiestan que ocurren cambios sobre una plataforma mundial, la cual está caracterizada por la dinámica transformadora de los distintos ámbitos de acción y desarrollo, donde la población es influenciada por los patrones de actuación social, económicos, políticos, culturales, educativos, tecnológicos y éticos, los mismos se han visto transformados por un ser humano que piensa, siente y se comporta de manera diferente. Lo que a su bien se entiende como proceso multicultural. Para Alegre y Subirats (2007), la escuela ha sido tradicionalmente considerada como uno de los vectores más potentes de integración, pero además hay otra vertiente donde el sistema educativo puede ayudar a la segregación o puede ser un reproductor de desigualdades. Esto es lo que lleva a la educación a tomar un papel primordial en el contexto de estados multiculturales. De allí, la relevancia de educar al hombre con una visión holística, desde diferentes perspectivas psico sociales, dándole significado en la conservación de la propia humanidad.

Por ello, el proceso de enseñanza - aprendizaje debe promover la inclusión, el respeto a la diversidad y la confluencia de las personas desde todos los ámbitos de la educación conduciendo así, a las practicas multiculturales por una contexto

inclusivo, donde se forme de un ser humano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista, de una manera crítica, de practicar un modo de vida a través de la libertad, responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la justicia, determinando acciones concretas desarrolladas en la vida social, sustentado por Duran, García y Parra (2017). Se infiere que el ámbito educativo, es uno de los ejes más importante de la sociedad, y dentro de ella se puede visualizar problemas en la convivencia de los estudiantes, deficiencia en los lineamientos multiculturales, segregación de los grupos sociales y además obstaculización de las practicas inclusivas, Duran y Parra (2014) sostienen que continuamente se habla de la progresiva pérdida de valores éticos en la sociedad o en las escuelas.

Aunado a lo anterior, según Gallego y Rodríguez (2007), la educación inclusiva depende principalmente de lo que los profesores hagan en las aulas, esto depende de su formación, experiencia, creencias y actitudes, así como de la situación de la clase, del centro y de los factores externos (intervención local, regional, política, financiación y demás). Sin embargo, es el profesorado el que hace posible la integración en la práctica diaria y además es el factor decisivo.

En la actualidad, se está viviendo un momento histórico- cultural a la par con la serie de cambios importantes, en cuanto a los procesos multiculturales que convergen en la sociedad, y la necesidad de promover practicas inclusivas, lo cual, según Moreno, Tezón, Rivera Parra y Duran (2018), propicia la formación de un ser humano autónomo dotado de principios éticos, para poder entender el qué y para qué de su conducta, en función de las exigencias de la sociedad en la cual vive. No obstante, Steffens et al (2017), consideran que, a pesar de grandes esfuerzos, la constante dinámica de la sociedad actual marcha hacia una excesiva cuantificación y mecanización de diversas manifestaciones de la vida moderna que generan la ruptura de algunas creencias y alteración de valores socio-culturales, evidenciados con cierta incertidumbre, en cuanto a la concepción del ser humano, de la sociedad, de la cultura. En esta disposición, las actitudes y conductas del estudiante parecen estar cuestionados; por ello es necesario que el

educador reflexione sobre como ejecuta su acción pedagógica, sus principios para promover la inclusión, valores que inculca en sus alumnos, con sus enseñanzas, con las relaciones y actitudes que mantiene con ellos, sobre la metodología que emplea en el aula. En esta perspectiva reflexiva el docente ha de modelar proceso e integrarlos en su práctica diaria, mostrándolos y viviéndolos cotidianamente, sin convertirlos en algo excepcional y esporádico.

A su vez, Martínez, Steffens, Ojeda y Hernández, (2018), sostienen que no solo las habilidades y competencias del docente deben ser objeto de cambio, sino también sus prácticas, por lo cuales requiere de modelos para el aprendizaje y además el compromiso de evolucionar. En el caso de las instituciones de educación superior de la costa Caribe Colombiana, persiste una situación que denota una falta de orientación y seguimiento a los estudiantes, respecto a las conductas esperadas en el contexto educativo caracterizando carencia de habilidades sociales, y personales, lo que evidencia una dificultad en su desarrollo académico, dado por hábitos y formas de interacción que afecta la convivencia en el espacio académico, constantemente se presenta prácticas que denotan irrespeto a las diferencias socio culturales.

Esto indudablemente constituye signos de alerta sobre síntomas educativos revestidos de debilidades ético moral. Es decir, el tan ansiado eje transversal valores del currículo, no alcanza los suficientes logros prácticos hacia la formación integral para poder construir una población sana y adaptada a la sociedad. A este respecto, Camps (2000), plantea que el educador, contribuye a contagiarles a los estudiantes de una manera de ser, tanto con su propio comportamiento, como con las reglas de convivencia que, explícita o tácitamente, funcionan en el centro, en este sentido, el personal docente debe regir con afecto y amor su trabajo diario, y enseñar a distinguir en el alumnado lo procedente de lo improcedente, lo valioso de lo desechable, y las prácticas inclusivas.

En atención a este planteamiento, las IES, desde la práctica docente deben contribuir a preservar las vivencias y experiencias de las generaciones precedentes como forjar e idear el porvenir, por lo cual se hace necesario, un docente identificado con los lineamientos bases de educación inclusiva y multicultural, tomando en cuenta, sus valores, habilidades sociales y prácticas de inclusión, reforzando dicha labor día tras día. Por tal razón, es necesario que el docente conozca el medio donde se desarrollan los alumnos, promoviendo una acción de vida, que va más allá de su propio entorno, formando parte de la experiencia cotidiana de los educandos. De acuerdo con lo planteado, surgió la necesidad de analizar el rol del docente como agente promotor de la educación inclusiva y multicultural en la Costa Caribe Colombiana.

METODOLOGÍA

Para efectos de esta investigación, se obtuvo información relevante y actualizada en forma directa de la realidad de las instituciones seleccionadas, la cual permite analizar el rol del docente como agente promotor de la educación inclusiva y multicultural en la Costa Caribe Colombiana. El Tipo de investigación fue descriptiva, aplicada con un diseño no experimental de campo. La población objeto de estudio se integró por 20 docentes, de 5 instituciones de Educación superior de Barranquilla y Cartagena, como contextos pertenecientes a la costa Caribe colombiana.

Cuadro 1. Distribución de la Población

| INSTITUCIÓN | DOCENTES |
|--------------------|-----------------|
| 1 | 4 |
| 2 | 4 |
| 3 | 4 |
| 4 | 4 |
| 5 | 4 |
| Total | 20 |

Para recolectar los datos, se elaboró un cuestionario constituido por 30 ítems denominado guía de observación al docente, 18 ítems para cubrir el indicador actividades que propicia el docente y 12 para Identificar los roles en los cuales el docente promueve la inclusión y los valores en el alumnado durante su proceso pedagógico, para lo cual se utilizó una lista de cotejo, determinado además que los grupos fueron del primer semestre de carrera universitaria. Este tipo de técnica utilizada, se denomina técnica de la observación no participante, la cual es sustentada por Arias (2012), quien la define como la observación de manera neutral del investigador, sin involucrarse directamente en el medio o realidad en la que se realiza el estudio”. La validación de los instrumentos de esta investigación se efectuó a través del juicio de expertos, para los cuales se seleccionaron 5 especialistas en el área educativa y metodológica, con el fin de obtener opinión sobre la validez, relevancia, factibilidad y coherencia de dichos instrumentos, revisando la pertinencia de las preguntas.

Posteriormente se procedió a la tabulación de datos, la cual se produce con la finalidad de organizar la información obtenida en las encuestas aplicadas en el estudio. Se procedió a su codificación y tabulación, presentándose en tablas, que expresan frecuencias absolutas y relativas.

RESULTADOS

En virtud de dar respuesta al objetivo orientado a analizar el rol de docente como agente promotor de la educación inclusiva y multicultural, se establecieron tres indicadores claves.

Tabla 1. Actividades que Propicia el Docente para Promover la Educación Inclusiva y Multicultural.

| INDICADORES | SI | | NO | |
|----------------------------------|------|------|------|------|
| | fa | % | fa | % |
| Trabajo colaborativo | 14 | 70 | 6 | 30 |
| Participación social | 7,3 | 36,6 | 12,6 | 63,3 |
| Convivencia | 10,6 | 53,3 | 9,3 | 46,6 |
| Trabajo en equipo | 9,6 | 48,3 | 10,3 | 51,6 |
| Dinámica para la interiorización | 9 | 45 | 11 | 55 |
| Integración | 15 | 75 | 7,5 | 37,5 |
| Total | 9,81 | 49.1 | 10.1 | 50,8 |

En cuanto a las actividades que lleva a cabo el docente para promover la educación inclusiva y multicultural, se evidencia que la integración en el aula muestra un 75%, el trabajo colaborativo tiene un 70 %, asimismo la convivencia con una tendencia de 53.3% no obstante, los otros aspectos, muestran tendencias negativas, tales como; Participación social 63.3. %, dinámica para la interiorización, 55% y trabajo en equipo, 51.6%.

Según los resultados observados, se muestran algunos sesgos, ello involucra aspectos referidos a las actividades en el aula y fuera de ella: destacando que los docentes promueven el trabajo colaborativo y la integración en el aula, pero además se percibe cierto nivel de convivencia. Observando que no realiza actividades cotidianas de formación de trabajo como parte de su práctica pedagógica; en algunos aspectos donde un grupo importante de docentes no está integrado totalmente hacia su ejecución, asimismo la dinámica para la interiorización no es llevada a cabo por la mayoría de los docentes que formaron parte de la población en estudio. Bajo este contexto, su actitud en la práctica difiere de su responsabilidad, asumiendo que el docente tiene el compromiso de responder a la necesidad común

y constante para todas las personas: el desarrollo de habilidades, capacidades personales, intelectuales y espirituales que necesita cada alumno para avanzar en el ambiente que lo rodea del mundo actual

En este orden de ideas, se manifiesta que la inclusión para (Parrilla, 2002; 20), “no es sólo un nuevo marco de pensamiento, sino que debe concretarse como un nuevo marco de acción y de relaciones político sociales y educativas”; por lo cual se evidencia desde una acción global en su conjunto que tiene en cuenta las características de todos los alumnos, fomentando espacios de convergencia. Aunado a ello, De Camilloni, Celman, Litwin, & Palou (2001), plantean la nueva sociedad requiere de sujetos capaces de construir su propia historia, de hombres nuevos, críticos, participativos, inconformes con la realidad que le oprime, cuyos aprendizajes sean para ser autor y actor por tal razón, el docente en su práctica pedagógica debe tener presente por qué y para qué va a formar un ser humano en valores, con capacidad de integrar e incluir. Además de brindar un servicio donde le permita al educando descubrir su propia naturaleza desde su condición social, situación política y económica; encuentre su razón de ser, de existir y actuar.

Tabla 2. Roles del Docente para la Promoción de la Educación Inclusiva y Multicultural

| INDICADORES | SI | | NO | |
|-----------------|------|------|------|------|
| | fa | % | fa | % |
| Orientador | 14 | 70 | 6 | 30 |
| Mediador | 7,3 | 36,6 | 12,6 | 63,3 |
| Investigador | 10,6 | 53,3 | 9,3 | 46,6 |
| Promotor social | 7,3 | 36,6 | 12,6 | 63,3 |
| Total | 9,81 | 49.1 | 10.1 | 50,8 |

La tabla 2, está referida a los roles del docente en la promoción de la educación inclusiva y multicultural, se puede observar la tendencia que un 70 % cumple su rol de orientador, además como mediador se inclinan los datos hacia que la mayoría no cumple esta actividad. Asimismo, se visualiza a un 53.3. % como investigador. Por otra parte, como promotor social la mayoría representado por un 63,3% no ejecuta esa función. En virtud de que los resultados generaron tendencias negativas en su mayoría, se observó que la mayoría no cumple con las actividades de mediador del proceso inclusivo y multicultural, además no ejecuta sus actividades de promoción social respecto a los valores sociales y diferencias culturales; sin embargo, está claramente definido como orientador, además en su rol de investigador, lo cual cae en contradicción, dado que un docente debería tener todas las condiciones para cubrir los roles necesarios.

Además, un buen educador, debe ser comprensivo y afectivo, empático, sociable, agradable, saber escuchar a los alumnos, para ayudarles en la solución de problemas; responsable, respetuoso, comunitario para consolidar en sus alumnos un desarrollo integral, de calidad basado en valores, lo cual se evidencia en estos docentes con el cumplimiento de su rol orientador.

Dados los resultados obtenidos por la media de los roles, se aprecia ligeras inclinaciones hacia el incumplimiento de los roles docentes en general, la mediación es intencional, es decir, el aprendizaje mediado implica transmisión de valores y actitudes; requiriendo del docente una formación teórica que le permite desenvolverse con grupos de diferentes características y condiciones, para establecer mecanismos de comunicación entre los colectivos de ciudadanos, ciudadanas y alumnos.

Para Moreno, Rivera y Rivera (2017), el docente requiere de un profundo conocimiento del desarrollo del estudiante, de las formas como aprende, derechos, intereses, potencialidades, entorno familiar y comunitario, para ello, debe desarrollar y fortalecer las capacidades cognitivas necesarias para el abordaje

del campo educativo donde se desarrolla como profesional. Es de inferir, que la calidad de la relación educativa depende, en alto grado, de las competencias desarrolladas por el educador.

CONCLUSIONES

En la vida diaria de una sociedad, los modelos marcan y determinan las acciones concretas desarrolladas en la vida social, pero estas mismas acciones dejan de tener sentido en la mayoría de circunstancias si no están inspiradas en un valor reconocido, y en procesos inclusivos, multiculturales estadios donde todos los estudiantes sean percibidos desde un mismo enfoque y condición. De acuerdo con lo planteado al analizar el rol del docente en sus áreas académicas, visto desde la práctica diaria y bajo un proceso de observación, se pudo concretar el docente se relaciona con un rol bien definido. Este asociado a la acción pedagógica orientadora, la cual se promueve desde el aula de clase, en virtud de generar actividades de trabajo colaborativo, actividades grupales e individuales y cumpliendo con los elementos del programa académico.

Así mismo se verificó que el docente para desarrollar sus actividades pedagógicas, debe generar procesos de investigación tanto en el aula como fuera de ella, lo que indica que el estudiante podría interesarse en este tipo de actividades, sin embargo, de acuerdo a la teoría considerada estos no promueven el rol de mediador, ni de promotor social, por lo cual puede estar distorsionado el proceso que facilite fomentar una educación inclusiva y multicultural, y proveer un proceso formativo del alumnado como seres sociales, proactivos e integrados. Indudablemente que las conductas de los docentes, manifiestan actitudes, asociadas a su trayectoria laboral gestores de conocimiento, pero con gran vulnerabilidad, respecto a elementos claves para el desarrollo de su función.

Según lo expuesto, al docente se le dificulta, en este momento crucial en la sociedad contribuir al bienestar personal, y social del estudiante, pues no basta con transmitir conocimiento, este proceso inclusivo se fundamenta en las personas y

en la ética, lo que hace fundamental para comprender la identidad del estudiante, promoviendo en él la búsqueda de actitudes positivas hacia su desarrollo.

Dado que los procesos de inclusión y la multiculturalidad, son parte de la construcción de toda sociedad globalizada constituida por diferentes, razas, sistemas de creencias, valores, religión, entre otras. En los últimos años, la diversidad cultural e interculturalidad han ampliado su campo de aplicación más allá de las diferencias culturales asociadas a ideas de etnicidad y raza.

REFERENCIAS

- Alegre, M. y Subirats H. (2007). Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración. Caracas. Editorial Episteme.
- Camps, V. (2000). Los valores de la educación Madrid: Anaya, (7ª edición).
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. (2001). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. *Argentina: Paidós Educador*.
- Durán, S. (2015). Promoción de las instituciones educativas bajo el contexto de la interculturalidad. *Revista Arbitrada Formación Gerencial*, 13(2). [Revista en línea]. Disponible: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/rafg/article/view/19990> [Consulta: 2019, Junio 07]
- Durán, S., & Parra, M. (2014). Diversidad Cultural para promover el desarrollo de habilidades sociales en educación superior. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 5(1). [Documento en Línea]. Disponible: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/995> [Consulta: 2019, Junio 07]
- Durán, S., García, J. E., & Parra-Fernández, M. (2017). Diversidad cultural y fomento de valores en la convivencia ciudadana. *Búsqueda*, 4(19), 116-130.
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Martínez, Olga; Steffens, Ernesto J.; Ojeda, Decired C. y Hernández, Hugo G. Estrategias Pedagógicas Aplicadas a la Educación con Mediación Virtual para la Generación del Conocimiento Global. *Form. Univ.* [Online]. 2018, vol.11, n.5 [citado 2019-07-18], pp.11-18. [Documento en línea]. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000500011&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-5006. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500011>. [Consulta: 2019, Junio 07]

- Moreno M. E, Tezón, M. Rivera, T. E., Duran, S. E., & Parra. M. (2018) Autoestima: Desarrollo de la autonomía personal en estudiantes del área técnica. Vol. 39 (Nº 46) Revista Espacios. [Revista en Línea]. Disponible: <https://revistaespacios.com/a18v39n46/a18v39n46p06.pdf> [Consulta: 2019, Junio 07]
- Moreno, M. E. Rivera J. E. & Rivera Moreno, T (2017). Competencias y aprendizajes del docente: Un reto de la globalización. *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 180-197.
- Parra, M. A., García J. Durán, S. E., & Hernández, M. E. M. Formación en valores desde la perspectiva de la diversidad cultural en el proyecto educativo Colombiano. *Diálogo de Saberes desde las Ciencias Económicas, Administrativas y Contables II Vol. 2*
- Parrilas Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29. [Revista en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>. [Consulta: 2019, Junio 07]
- Steffens, E., Ojeda, J., Martínez, O., García, J., Hernández, H., y Marín, F.. (2017). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia). Vol. 38 (Nº 30). [Documento en línea]. Disponible: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p05.pdf>. [Consulta: 2019, Junio 07]

LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Henao Orozco Clemencia
lanenaclemencia@hotmail.com
Scarlet kiriloffs de Aguilar
skiriloff@yahoo.com.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Modalidad: Ponencia Oral

RESUMEN

La investigación que se presenta como avance, tuvo entre sus objetivos develar desde los mundos significativos de los docentes informantes los elementos que orientan el sentido y el significado de la inclusión como componente epistémico de la educación superior como nivel de formación de los profesionales de la docencia. Se aborda la realidad en relación al fenómeno de la inclusión desde un punto de vista educativo. Según la UNESCO (2005) la educación inclusiva es concebida como un proceso que permite afrontar y responder a la diversidad de las necesidades en estudiantes universitarios a través de una mayor participación en el aprendizaje, así como en las actividades culturales y comunitarias. La investigación se realizó desde la perspectiva epistémica del paradigma emergente-interpretativo. Se siguió la fundamentación científico filosófica de la fenomenología de Husserl, bajo el enfoque fenomenológico, y el método fenomenológico hermenéutico planteado por Van Manen (2003). Los sujetos informantes fueron 7 docentes de la Universidad del Atlántico. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad. La interpretación arrojó entre los hallazgos, que la inclusión forma parte del fenómeno socioeducativo universitario, y que además permea su dimensión curricular con implicaciones multireferenciales de compromiso transdisciplinario.

Palabras Claves: inclusividad, currículo, docencia universitaria.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, al hablar de derechos, se establece el vínculo social que se fundamenta en la dignidad intrínseca del ser humano; en palabras de Campoy (2004), “el fundamento último de los derechos fundamentales está en el respeto, reconocimiento y protección de la persona desde sus propios planes de vida y de la actuación de ésta conforme a su voluntad para su efectiva consecución” (p.146). Y el fin último desde la perspectiva de los derechos fundamentales, es construir sociedades que sean auténticamente inclusivas, sociedades que valoren la diferencia y respeten la dignidad, la igualdad de todos los seres humanos con independencia de sus diferencias y discapacidades. En tal perspectiva, y para hablar de la educación inclusiva, se requiere hacerlo con una visión integradora de todos los niveles que conforman el sistema educativo, el cual tiene como dimensión teleológica la educación para todos.

Basado en lo anterior, es posible definir la inclusión desde el ámbito educativo, como acciones encaminadas hacia la transformación de los sistemas educativos, debido principalmente a la cantidad y diversidad de estudiantes. Es importante resaltar en este punto, que la educación es un derecho, donde todos tienen la misma oportunidad y acceso al sistema, a su permanencia, al alcance de sus metas.

Refiriéndose en este punto a la igualdad que pretende la educación inclusiva, cabe traer a colación el contenido de la Ley de Educación Superior (1992) que en su artículo 104 establece que el Consejo de Educación Superior debe coordinar que los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares inclusivos y los criterios sobre la intensidad de la formación desde las prácticas pedagógicas. Como interés la UNESCO (2008), plantea que la educación inclusiva busca dar respuestas a la diversidad estudiantil existente, donde cada individuo tiene particularidades diferentes y por sobre todo el derecho a la inclusión y no a la exclusión. La inclusión como dimensión social es compleja, ya que, existe la

exclusión a niveles considerables. Para ser; más explícita, autores como Echeita (2013), sostiene que el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades es para todos, no obstante, existen individuos con una cantidad mayor de riesgos los cuales no deben ser perdidos de vista. Entre estos destacan niños, niñas y adolescentes de muchos países, también existen situaciones de discapacidad, comunidades étnicas minoritarias, otros procedentes de la migración, los cuales muchas veces son sujetos con otra lengua madre, y la comunidad de jóvenes con orientación sexual LGTB y otros.

Son los procesos educativos inclusivos, los que enmarcan una serie de procesos de tipo cognitivos, creativos y hasta emocionales. Bajo este enfoque sobresalen autores como Delors (2012), en el informe de la UNESCO (2008) sobre la educación para el siglo XXI. Menciona que los cuatro pilares fundamentales de la educación están representados por: el aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y por último aprender a convivir, un proceso que va desde el aula a la vida en cada contexto.

En relación con lo antes señalado, es oportuno considerar que los planes de estudio integradores tienen en cuenta variables como el sexo, la identidad cultural, el idioma de la persona que se educa y muchos otros. En el marco del proyecto regional de educación para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe (EPT/ PRE LAC). Santiago de Chile: UNESCO en cuanto a la situación educativa de América Latina y el Caribe (2007, p.142) donde se plantea que:

...los déficits educativos son parte de una estructura social de marginación sistemática de determinados grupos de la población y, en ese sentido, la educación no está siendo capaz de ayudar a compensar otras diferencias sociales, sino que contribuye a reproducirlas.

Una panorámica no muy favorable, a lo cual la educación inclusiva pretende lograr una sociedad más democrática, justa, menos exclusiva, cerrando brechas en desigualdad de población y la exclusión. Según el Ministerio de Educación

Nacional, la categoría educación lleva al imaginario donde los niños con discapacidad u otra necesidad de tipo especial son educados dentro de los salones de clase con otros pares de su edad, bien sea en las instituciones, comunidad o vecindario. Para llevar a cabo lo anterior es necesario el soporte de estrategias, el aporte de las instituciones educativas, la pedagogía como acción importante impartida desde docentes con experiencia o capacitados, donde la epistemología ejerza función como medio cambiante y transformador basado en las necesidades de la población.

La inclusión persigue una escuela libre de discriminación, con calidad educativa, con igualdad para la educación, desde este punto de vista, se desea destacar también al currículo como un elemento fundamental, ya que es en este dónde se plasma la intención del proceso educativo, a nivel individual, social y cultural. Un currículo no solo comprende el contenido a dictar en asignaturas o unidades curriculares; también debe incorporar formas de enseñanza para el docente, el cual en conjunto con su conocimiento propio y experiencia hagan del proceso educativo una acción idónea.

Para Casanova (2006), la educación inclusiva debe permitir a la escuela ser el centro principal en y para la educación con pedagogía y poder organizativo, con un diseño curricular adaptado a las necesidades del educando y no que el mismo se adapte al sistema como ha ocasionado la exclusión de niños, niñas y adolescentes, dejándolos fuera de un contexto al cual tienen derecho. En el mismo orden de ideas, la autora señala que, si no se es capaz de materializar todas estas ideas y procesos de aprendizaje y enseñanza, las leyes educativas solo se quedarán en la buena intención que se tuvo un día sin que esta tenga incidencia sobre las aulas y sobre la educación inclusiva como hecho importante que garantiza la calidad educativa y el crecimiento y formación para las jóvenes generaciones.

Así la UNESCO (2004), afirma: un diseño curricular debe reunir una serie de características y requisitos indispensables como los son:

El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.

El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.

El currículum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.

El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.

Los Currículum más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad. (p. 7)

A propósito de lo antes expresado y entre las ideas de Casanova (2006) El planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al estudiantado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la sociedad que les toque vivir.

Respecto a lo anterior es posible sostener que un currículum debe poseer intrínsecamente en su composición, la planificación, la sistematicidad, la interculturalidad, democracia, coherencia, interdisciplinariedad, un desarrollo por competencias, propósitos, contenidos adaptados a procesos de aprendizaje con

metodologías andrológicas propias para la educación superior. El currículo ha emergido como una fuerza clave para la innovación educativa. Pero es necesario que esta se adecue a las transformaciones, hacia las mutaciones en una era cambiante y más informativa. Entre los puntos más resaltantes a tomar en cuenta para la reformulación del currículo se tiene la globalización económica; un medio que ha conectado al mundo entero para establecer la libre circulación de mercancía y el intercambio financiero de los países. Así mismo, se tiene la ciencia compleja, a nivel mundial existe un perpetuo apareamiento de teorías de todos los tipos lo que lleva a la modificación continua de los contenidos programáticos del currículum, la educación y la relación de ambas. Dando continuidad resalta también las nuevas aplicaciones tecnológicas, el crecimiento de la tecnología hoy en día es inmedible y volviéndose cada vez más parte del día a día del ser humano, a este hecho se hace imposible no reformular el currículum al uso de este tipo de tecnologías y como estas pueden influir en la adquisición de conocimientos de calidad para el alumnado. La transformación del mundo laboral también es influenciada por un mundo cada vez más tecnológico.

Un entorno social intercultural también es un factor importante en la reformulación del currículum, igualmente éste, debe referenciar valores los cuales se deben impartir desde la enseñanza como un valor moral. En las sociedades postmodernas, existe una desestabilización afianzada de los valores y la ética que gobierna la vida y las comunidades, es de obligatoriedad. De lo antes expuesto, es posible considerar que la educación y el currículo de la educación superior, como medio inclusivo, deben participar en la formación de seres humanos integrales en miras de un futuro de calidad. La sociedad de hoy en día presenta valores como el individualismo, la competitividad, el afán hacia el modernismo y el bien material, entonces referente a esto la escuela, la educación, y el diseño curricular deben afrontar y fomentar la colaboración, el dialogo, la cooperación, en aras de una mejor sociedad.

A manera de síntesis de todo lo anterior expresado y a criterio de la autora es posible señalar que una educación inclusiva representa el eje fundamental de desarrollo para una sociedad democrática, donde el conocimiento y los métodos de aprendizaje impartidos desarrollan individuos capaces de convivir entre la diversidad social y cultural, pero sobre todo en una sociedad post moderna donde se pierden cada día más valores importantes para el buen vivir. En atención a las debilidades antes señaladas, durante el avance de la investigación surge como interrogante descubrir: ¿Cuáles son los elementos que orientan el sentido y el significado de la inclusividad como componente epistémico de la educación superior como nivel de formación de los profesionales de la docencia?

PROPÓSITO

Develar desde los mundos significativos de los docentes informantes los elementos que orientan el sentido y el significado de la inclusividad como componente epistémico de la educación superior como nivel de formación de los profesionales de la docencia.

METODOLOGÍA

En consonancia con el propósito, el estudio se enmarcó en una investigación bajo el paradigma pospositivista o interpretativo con un enfoque cualitativo, basado en el método fenomenológico hermenéutico, ya que éste permitió ir más allá de la meticulosa descripción del contexto, con la finalidad de comprender aspectos del pensamiento de los sujetos actuantes que intervinieron en la investigación, desde su referencial teórico vivencial. Es por eso entonces que Butrón y Calderón (2012), plantean que durante el proceso investigativo se llega a la interpretación de los significados, ya que estos afloran como producto del diálogo establecido entre el investigador y el investigado. La hermenéutica requiere de quien investiga, penetrar en ellos a través de lo sensorial y lo afectivo, atendiendo cada detalle por más pequeño y sencillo que sea, ya que detrás de ellos, puede esconderse su verdadero sentido y es allí donde la acción hermenéutica, puede llegar hasta lo oculto y lo abstracto.

De manera que en este estudio se asume el modo de pensar interpretativo, ya que como lo señala Krause (1995), no supone un investigador ajeno a la realidad estudiada sino, muy por el contrario, éste debe estar inmerso en ella, de modo que pueda utilizar la comunicación como herramienta para comprender su significado. El paradigma interpretativo no pretende establecer teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la inteligibilidad y coherencia de la acción social, revelando el significado que tienen para aquellos que la constituyen; tampoco proyecta encontrar generalizaciones, ya que de esto se encarga el positivismo (Ferrerres y González, 2006).

El estudio se ubicó desde el escenario de la Universidad del Atlántico cuyas instalaciones se encuentran ubicadas en la localidad de Barranquilla Colombia, la autora se inspiró en su propia praxis en esta casa de estudios, se observaron los hechos tal como suceden en su contexto natural, lo cual permitió obtener la información directamente desde los actores o docentes en espacios educativos de esta universidad. Por otro lado, los sujetos actuantes, según Rodríguez, Gil y García (1996), no se escogen al azar para completar una representación significativa de la totalidad docente, sino que se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador.

Se usó la técnica de la entrevista, y en particular la entrevista a profundidad. Esta es personal, directa y no estructurada; es definida por Taylor y Bogdan (1996) como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos éstos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, de manera que se comienza con una primera entrevista de carácter abierto, la cual parte de una pregunta generadora, amplia, que busca un primer relato no sesgado, que servirá de base para la profundización subsiguiente (Martínez, 1998).

De manera que, sobre la base de las consideraciones anteriores, se aplicó la entrevista a Profundidad a los sujetos actuantes; usando como instrumento para recabar la información un guion de entrevista, con temas o tópicos abiertos y generadores con base a las coordenadas teleológicas del estudio, más que todo con fines recordatorios y no taxativos; también se utilizó el diario de campo donde se registraron impresiones personales sobre la entrevista, gestos entre otros aspectos; y finalmente se utilizó previo consentimiento de los entrevistados, el grabador lo que permitió ampliar la credibilidad de los hallazgos.

TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Tanto la codificación como la categorización son procesos que se realizan cuando se identifica y clasifica un conjunto de datos. La categorización posibilita clasificar conceptualmente los incidentes que son aplicables a una misma temática; por su parte la codificación es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad, un código propio de la categoría en la que se considera incluida Strauss y Corbin (2002) señalan que el proceso de codificación incluye tres etapas: (a) *Codificación Abierta*: consiste en identificar conceptos, etiquetarlos para descubrir en los datos sus propiedades y dimensiones. (b) *Codificación Axial*: se relacionan categorías y subcategorías de acuerdo a las dimensiones. (c) *Codificación Selectiva*: es el proceso de buscar y codificar sistemática y concertadamente la categoría central, para la integración de la teoría y la mejor comprensión del fenómeno estudiado. Entonces en concordancia con lo precitado, en este avance e la investigación, se estudió la realidad desde el punto de vista de la interacción con los actores (sujetos o docentes actuantes del contexto), quienes fueron la fuente de vivencias y experiencias tanto personales como interpersonales que proporcionaron la información precisa para llevar a cabo el proceso interpretativo que generó el siguiente hallazgo.

.....que la educación inclusiva y diversa es importante y debe estar presente en todos los niveles educativos, además los docentes deben ser formados con las competencias para ejecutar esta educación inclusiva, igualmente se debe promover oportunidades laborales para esta población.

REFERENCIAS

- Butrón, M. y Calderón, L. (2012). El Proceder Fenomenológico y Hermenéutico en la Construcción de Significados. Reflexionando una experiencia. Revista electrónica REDINE. 7 (2). 84-90.
- Campoy, Ignacio. (2004). Una revisión de la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la fundamentación de los derechos, en Anuario de Filosofía del Derecho, tomo XXI, pp. 143-166.
- Casanova, M. A. (2006). El diseño curricular como factor de calidad educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4).
- De América Latina, S. E. (2007). El Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO.
- Delors, Jacques. (2012). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación del siglo XXI. [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. [Consulta: 2019, Julio 12]
- Echeíta, S. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE. Volumen 11, Número 2. España.
- Ferreres Pavía, V., & González Soto, Á. P. (2006). Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento. España, PRAXIS, Colección: Educación al día didáctica y pedagogía.
- Honneth, Axel. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales, Crítica, Barcelona.
- Krause, M. (1995). La Investigación Cualitativa un Campo de Posibilidades y Desafíos. Revista temas de educación, (7) 19-39.
- Ley 30 de (1992) El Sistema de Educación Superior de Colombia.
- Ley 115. (1994) Ley General de Educación de Colombia.

- Martínez, M. (1998). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-práctico. México: Trillas.
- Ministerio de educación (2012). Colombia avanza hacia una educación inclusiva con calidad (I). Centro virtual de noticias (CVN) Noticias sobre educación.
- Rodríguez, G., Gil J. y García E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S.; Bogdan, R. (1996). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona, Paidós.
- UNESCO. Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO, 2004. Edición: Rosa Blanco. www.unesdoc.org
- UNESCO/BIE. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional. Ginebra.

SIGNIFICADO DE LAS EXPRESIONES RELIGIOSAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA COSTA CARIBE COLOMBIANA.

Olaya Velasco Blanca
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela
bledo03@gmail.com

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

Las instituciones educativas, encarnan valores religiosos que han sido diariamente transmitidos en los escenarios educativos. Las nuevas políticas educativas han menguado la realización de éstas prácticas y le han quitado importancia a su significado. El presente artículo tiene como propósito mostrar una problemática que se ha venido presentando en Colombia a partir de la Carta Magna de 1991, y que ha afectado potencialmente el trabajo formativo religioso en las Instituciones educativas del país. Inicialmente se presentará una breve introducción, seguida de la presentación de la realidad circundante. Se tomará también la postura de algunos autores quienes centraron su atención en la importancia de la religión dentro de la cultura como parte de la formación del ser humano. Es conveniente volver la mirada en una educación que lleve como bandera las palabras del Reino, capaz de combatir la mezquindad de una sociedad cada vez más abatida por la indiferencia y el egoísmo.

Descriptor: Expresiones religiosas, significados, educación, cultura y religión.

INTRODUCCIÓN

El tema que lleva a esta reflexión se presenta hoy como uno de los más polémicos y álgidos en la actualidad, ya que las nuevas políticas estatales promulgadas en la Nueva Constitución Política colombiana abre la puerta a la ley de libertad de culto, la cual permite a un grupo minoritario acceder a unos derechos que le habían sido negados, pero al mismo tiempo relegar a un buen grupo que por tradición había venido haciendo un gran trabajo en materia educativa. La religión actualmente es un tema susceptible de tratar, ante todo cuando las nuevas visiones de la sociedad apuntan a la libertad de pensamiento, de expresión y desarrollo de la personalidad, que en muchos casos lleva a crear una barrera frente al tema, a fin de no entrar en conflicto con quienes al parecer se declaran agnósticos.

Generalmente se crea un cerco que obstruye la libertad de expresión, porque si bien, se quiere dar oportunidad a las religiones de expresar abiertamente sus creencias como parte de la cultura, existen también para algunos grupos en Colombia marcadas limitaciones. Sin embargo, como lo manifiesta Prieto (2015), “Colombia ha sido y continúa siéndolo, un país mayoritariamente católico, en el que la influencia social y cultural del catolicismo se manifiesta en aspectos tan diversos como el patrimonio artístico y cultural” (p. 44). Lo anterior expresa la aceptación e influencia que tiene la iglesia en los escenarios más relevantes de la cultura colombiana. A partir el punto de partida de la cultura, la religión está inmersa en ella, siendo una dimensión inherente al ser humano, no podemos sacarla de la vida cotidiana. Así lo expresa Hegel (1966), cuando afirma que, “Al concebir el espíritu como algo absoluto, la religión, como fenómeno espiritual, no podrá permanecer ajena a él” (p. 32). Este don absoluto y divino del hombre lo marca con la huella indeleble de pertenecer a un nivel espiritual superior.

Desde el inicio de la antigüedad el ser humano se ha manifestado religioso por naturaleza, siempre tendiente a respetar a una divinidad que identifica a través de sus propias circunstancias y experiencias de vida. Si la religión es una dimensión del ser humano, actualmente se nota una tendencia secular que pretende sacar a Dios y a la religión de la vida del hombre. Ya los gobiernos y las políticas educativas de algunos países no consideran importante la enseñanza de la Educación Religiosa, argumentando la libertad de expresión, desarrollo de la personalidad y libertad de culto. Sin embargo, es imposible que el fenómeno religioso sea apartado de la sociedad, por tanto, requiere de atención, sobre todo de quienes tienen en sus manos la misión de educar e investigar.

En primer lugar se reconoce, que un buen número de Instituciones Educativas siendo confesionales, han dejado de lado la enseñanza de la educación religiosa, además de las prácticas de piedad propias del catolicismo que tradicionalmente celebraban. A partir de la Constitución de 1991, y de la Ley 115 de Educación que reglamentan la libertad de culto en las escuelas en Colombia, se dio condescendencia a confesiones religiosas no católicas, marginando de cierta manera la labor que la Iglesia estaba realizando en los centros educativos. Consecuencia de lo anterior, la clase de educación religiosa fue reducida y en algunos casos obviada, y las celebraciones del calendario litúrgico perdieron también su liderazgo.

Cabe acotar que existen algunas instituciones educativas dirigidas por comunidades religiosas, masculinas y femeninas que se encargan de afianzar la fe católica, pero que se limitan de alguna manera por respeto o para no contrariar las confesiones protestantes o religiones no cristianas que profesan algunos miembros de la comunidad educativa. De igual forma, los líderes y agentes de pastoral en instituciones públicas, han reducido su accionar al no encontrar espacios ni apoyo de las mismas directivas escolares que manejan el tema con cierta precaución.

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce la labor que ejerce la acción pastoral católica en los colegios, como catequesis, retiros espirituales, devocionales, eucaristías que forman parte no directamente de los planes académicos sino del currículo oculto, que apunta al desarrollo de la dimensión espiritual de los niños y jóvenes. Es por esto que la reflexión sobre este tema recobra importancia en un contexto que proviene de gran tradición religiosa y que como parte de su cultura encarna valores de fe que se están viendo amenazados, muy a pesar de la libertad de expresión que proclama la Carta Magna de los colombianos. Influye probablemente la resignación con que han tomado los docentes y directivas institucionales el tema, sin contemplar que otros están siendo vulnerados en su derecho a la libre expresión, como es el caso de quienes pertenecen a la Iglesia Católica. Se induce entonces a reconocer un eje primordial para el campo educativo, ya que la desvirtualización de las prácticas de fe al interior de las instituciones reprimen en muchos casos las manifestaciones religiosas tradicionales.

Adjunto a esto, la formación cristiana independientemente de la confesionalidad que reciben los estudiantes en los colegios del estado colombiano es reducida, por tanto la necesidad de cerrar la brecha de las diferencias y pensar en entornos de integración que estén fundamentados en la tolerancia y el respeto por el otro y aunque no sea este un aporte definitorio sino explicativo, supone una contribución importante para la construcción e investigación en escenarios reales pero levemente abordados. Tal como afirma Ramírez (2016):

Muchas veces los principios o valores religiosos, por su propia naturaleza en búsqueda del bien coinciden y se armonizan con los principios y valores apropiados y útiles para la vida en sociedad, por lo que no puede desconocerse que la religión ha hecho innumerables aportes a la humanidad y a la sana convivencia (p. 249).

Es importante reconocer como toda esta trayectoria y tradición tiene gran influencia en la manera como se desarrollan otros aspectos de la vida en sociedad y como a partir de esas interacciones emergen símbolos y significados producto de los actos comunicativos generados en colectivo. Como lo expresa Phillip (2011), “la religión juega un papel importante en el contenido y significado que

tiene para las personas las representaciones religiosas, las doctrinas, prácticas, actos y manifestaciones religiosas” (p. 317). Y es que independientemente del acervo cultural que representan las expresiones culturales y religiosas típicas de la región, éstas a su vez median otros procesos del desarrollo de los pueblos.

Teniendo en cuenta la complejidad y diversidad de apreciaciones sobre el tema religioso y muy a pesar de no tener una aceptación en la actualidad, ante todo por el avance imparable de la secularización y la realidad ambigua de la globalización, es necesario revisar teóricamente los aportes que se presentan al respecto. Inicialmente se toma uno de los documentos de la Iglesia católica, siendo ésta la más interesada en la transformación positiva del hombre y su cultura. Pablo VI (1965), en *Gaudium et Spes* prescribe:

Con la palabra *cultura* se indica, en sentido general, todo aquello con lo que el hombre afina y desarrolla sus innumerables cualidades espirituales y corporales; (...) hace más humana la vida social, tanto en la familia como en toda la sociedad civil, (...), a través del tiempo expresa, comunica y conserva en sus obras grandes experiencias espirituales y aspiraciones para que sirvan de provecho a muchos, e incluso a todo el género humano (II parte, cap. 1, 53).

De manera que la Iglesia comprende la cultura como el espacio donde el hombre se desarrolla integralmente aportando desde los diversos campos sociales a la transformación de la misma sociedad. Desde este punto de vista algunos autores se han dedicado a estudiar el fenómeno religioso desde un escenario macro y han puntualizado en la necesidad de ahondar en los estudios relativos a este tema. Tal como lo expresa Durkheim (1968), toda religión, va más allá de las ideas religiosas elementales, además de esto contribuyen a palpar realidades y a dar soluciones a situaciones que sólo han sido expuestas en círculos intelectuales (p. 14). De tal manera que no es posible descuidar aspectos relevantes de la religión que sin duda alguna ayudan a la construcción de sociedad.

De igual forma, Berger (1969) afirma: “En todas sus manifestaciones, la religión constituye una inmensa proyección de significados humanos sobre la

vacua vastedad del universo, proyección que, sin duda, vuelve como una realidad extraña para acosar a sus creadores” (p. 126). Y no es que la religión ancle al individuo sobre sus propios conceptos, al contrario, le amplía las posibilidades, encontrando sentido y significado a sus propias acciones. En la mayoría de los casos y como bien señalan Valenzuela y Odgers (2014), muy a pesar de la actual amenaza de la secularización, las personas acuden a sus creencias religiosas asignando a ellas una simbología que les ayuda a la interpretación de las realidades que viven (p. 13). Realidades cada vez más complejas en el mundo moderno.

En cuanto a la importancia que tiene la religión dentro de la estructuración de las sociedades Berger (ob. cit), afirma que: “la religión sigue teniendo un considerable potencial de realidad, esto es, sigue teniendo importancia en términos de los motivos y auto interpretaciones de la gente en esta esfera de la actividad social cotidiana” (p. 164). Por tanto, desde el ámbito educativo, el cual forma parte de la realidad cotidiana de los niños y jóvenes, la religión hace parte de sus vivencias diarias y es imposible desarraigar de sus almas el sentimiento religioso que experimentan y el significado que ellos dan a las manifestaciones propias de su cultura.

Por lo anterior puede concebirse una resignificación de las conductas naturales del hombre hacia la interpretación de las experiencias propias de su argot cultural desde el componente religioso, y es aquí donde entra en juego la influencia de la cultura, lo cual está relacionado directamente con los espacios escolares, el fermento más simple pero atiborrado de experiencias. Precisamente la acción social es una acción cultural, la realizan las personas y construye a las personas. Ser ajeno a los significados de la cultura es desconocerse a sí mismo como parte del mundo. Una de las principales ocupaciones de la cultura se remite a la trasmisión de valores, y siendo la religión elemento constitutivo de la misma, no desde el sentido macro, sino desde la mirada específica de culturas singulares que van definiendo de manera sistemática su propio sistema de creencias y prácticas religiosas (Phillip, 2011, p. 326). Dando así oportunidad a la educación,

de formar parte de esta trasmisión de valores a la sociedad. Geertz (1973), afirma:

La fuerza que tiene la religión para prestar apoyo a valores sociales consiste pues, en la capacidad de sus símbolos para formular un mundo en el cual tales valores, así como las fuerzas que se oponen a su realización, son elementos constitutivos fundamentales. (p. 122).

Erróneamente se quiere dar a entender en los medios y en los diversos espacios una disminución de la importancia de la religión en el escenario mundial, se pretende disminuir el valor que tienen las bases religiosas para la construcción del tejido social. Es importante manifestar tal como lo expresa Santos (2017), que la religión está vigente, que es necesaria, que es urgente incluirla para apoyar la formación en valores, ante todo cuando ya se conoce la trayectoria que ésta ha tenido en la historia como eje importante de la vida y el patrimonio de cada cultura. (p. 20). Desde esta perspectiva la religión recobra la importancia que siempre ha tenido, y es acompañar la historia del ser humano, y moldear su espíritu un tanto indomable.

Si se traslada el aporte de la cultura a los escenarios educativos, sin duda alguna es necesario hacer énfasis en la responsabilidad directa de las entidades a las que compete directamente garantizar la enseñanza de los saberes culturales. En relación a lo anterior, se añade el aporte de Weber (1987), quien considera que históricamente el objetivo de la educación es avivar los dones y carismas de las personas además de la instrucción teórica, podría decirse que por un lado está la educación secular y por otro la educación espiritual, pero en ambos casos la responsabilidad recae directamente sobre el estado (p. 402). Por lo anterior se hace visible la acción educativa como camino a la formación de la conciencia humana, desde la aceptación de la moral cristiana que fortalezca la libertad personal, la toma de decisiones, la conservación y cultivo de las buenas costumbres que, entre otras cosas, la Iglesia católica promueve desde su misión apostólica.

De igual forma otras entidades a nivel internacional como la UNESCO, reafirma la labor que ejerce la educación en cuanto a la expansión de la cultura y de las tradiciones religiosas. Jacques Delors en su libro: *La educación encierra un tesoro*, declara que: “Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes” (Delors, 1996 p. 16). Esta posición no es ajena a los objetivos establecidos para la educación colombiana que alude al desarrollo de la dimensión espiritual y moral del ser humano.

Ahora bien, el hecho que la educación pública se encuentre sujeta a las normas del estado que en teoría se califica como laico, no indica de ningún modo que se desconozcan otras confesionalidades o posturas de pensamiento que igualmente estarán integradas en los espacios escolares y que por derecho no pueden excluirse. Sin embargo, existe la posibilidad que atendiendo a las leyes de libertad de culto se pueda acudir a ella para desconocer la formación cristiana, sin mirar lo que la misma pueda aportar a la formación de los niños y jóvenes (Habermas, Taylor, Tutler y West, 2011) hacen alusión al tema y lo formula así: “Por el deber al respeto recíproco entre los ciudadanos, los ciudadanos no creyentes están obligados a no descartar por principio las aportaciones religiosas a la formación de la voluntad y de la opinión públicas como meramente vacías o sin sentido” (p. 35). Este sería entonces un tema de análisis frente a las políticas educativas que en materia de educación religiosa se quieren establecer en el país, sin tener en cuenta la aportación a la formación individual que la educación religiosa escolar brinda desde los centros escolares.

Igualmente, la Congregación para la Educación Católica (CEC), plantea la necesidad imperante de aportar significativamente a la formación de los escolares. La iglesia siempre ha estado y estará comprometida con la transformación de la sociedad. Parte del documento contempla que:

En esta perspectiva, asume un papel significativo la enseñanza escolar de la religión católica, que es, ante todo, un aspecto del derecho a la educación que tiene como base una concepción antropológica abierta a la dimensión trascendente del hombre y la mujer. Unida a la formación moral, la enseñanza escolar de la religión católica, favorece también el desarrollo de la responsabilidad personal y social y las demás virtudes cívicas para el bien común de la sociedad. (Cardenal, 2013, 73).

Por lo anterior se entiende que, desde la acción evangelizadora de la Iglesia católica, es posible lograr una sociedad más justa y humana, pero esta apuesta implica el compromiso fehaciente de todas las unidades que convergen en el punto neurálgico: estado, iglesia, instituciones escolares, familia y sociedad. No obstante, esta integración se encuentra amenazada por la misma legislación que en muchos países, y Colombia no es la excepción, se ha venido promulgando con la evasiva de la secularización y la laicidad de los estados. La igualdad en el aspecto religioso tiene que ver más con el respeto hacia la dignidad del ser humano en su integridad, y en su naturaleza (Prieto, 2015, p. 117). Esto implicará en términos de enseñanza el diseño y abordaje de las temáticas educativas respecto de la educación religiosa que se impartirá a través del currículo integrador que enfoque al hombre a una vida y no simplemente a conceptos vacíos y prejuicios establecidos.

Desde el aspecto profesional esta reflexión pretende sembrar la inquietud a docentes, directivos y agentes de pastoral de las Instituciones la posibilidad de ejercer con mayor vehemencia la labor de evangelización, viendo en ésta la oportunidad de brindar formación moral en los jóvenes inmersos en un mundo en el que su escala de valores está siendo demolida y cuyas prácticas podrían menguar parte de su deterioro. Y si desde la investigación se puede brindar un apoyo a docentes y directivos se llegaría a hablar del restablecimiento de la labor religiosa católica y de sus expresiones dentro de las instituciones educativas. La organización escolar no puede ocultar la mirada a un problema que tiene un nivel de importancia como la misma academia.

Teniendo en cuenta este gran esbozo la tarea de investigadores y educadores propenderá por la búsqueda de los valores fundamentales que son claramente expuestos en el pensamiento mesiánico, desde la acción transformadora que logre llevar al individuo a un planteamiento liberador de su existencia, no a un simple discurso y búsqueda de salvación individual sino más bien a un quehacer constante de integración de aspectos relevantes que fluctúan entre la política y la fe. (Lara y otros, 2015, p. 19). El mensaje del Reino de los cielos ha de hacerse vida en el ser humano, desde una alteridad que lleve a transformar y a reunir los cabos sueltos en los que está envuelta la sociedad.

REFERENCIAS

- Berger, P. (1971). *El dosel sagrado: elementos para una sociología de la religión*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Cardenal, Z. (2013). *Educación del diálogo intercultural en la escuela católica*. Congregación para la Educación Católica. [Página Web en línea]. Disponible: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogointerculturale_sp.html#Contribuci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_cat%C3%B3lica [Consulta: 2019, Agosto 6]
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco: Madrid.
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Schapire: Buenos Aires.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: GEDISA
- Habermas, J., Taylor, Ch., Butler, J. y West, C. (2011). *El poder de la religión en la esfera pública*. Editorial Trotta: Madrid.
- Hegel, G.W.F. (1966). *El concepto de Religión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lara Corredor, D., Casas Ramírez, J., Garavito Villarreal, D., Meza Rueda, J., Reyes Fonseca, J. y Suárez Medina, G. (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, [Revista en Línea], 7 (15). Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281038613002.pdf> [Consulta: 2019, Agosto 6]
- Phillip, C. (2011). *Antropología cultural*. México: Mc GrawHill
- Pablo VI. (1965). *Gaudium Et Spes. Sobre la Iglesia y el mundo de hoy. Roma: Concilio Vaticano II*. [Documento en línea]. Disponible: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/Doc_Socigle/9.pdf [Consulta: 2019, Agosto 7]
- Prieto, V. (2015). *Libertad religiosa, laicidad, autonomía*. Bogotá: Temis S. A.
- Ramírez A. V. (2016). Libertad de conciencia y culto: una mirada a la realidad colombiana. *RAM 7.2* (2016) 239-258

Santos Rego, M. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, [Revista en línea], 20 (1). Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172001.pdf> [Consulta: 2019, Agosto 5]

Valenzuela, E y Odgers, O. (2014). Usos sociales de la Religión como recursos ante la violencia: católicos, evangélicos y Testigos de Jehová en Tijuana, México. *Culturales*, 2(2), 9-40.

Weber, M. (1987). *Ensayos sobre sociología de la religión*. Taurus: Madrid.

Eje Temático: Calidad Educativa y Prácticas Pedagógicas

- 1. CMAI: Memoria histórica a través de la narrativa colombiana, una propuesta investigativa en la Facultad de Educación.**
Buitrago Marisella y
Bayona, Nelly
- 2. Caracterización de las prácticas pedagógicas del docente del programa de Contaduría Pública.** Romero, Rocío y
Serpa, Ilver
- 3. Cualidades del docente emprendedor en las instituciones educativas de Barranquilla en el Departamento del Atlántico.** Nora L Martínez y
Mercedes M Campos.
- 4. Didáctica innovadora para la educación en finanzas en administración.** Rico Calvano Florentino y
Rico Fontalvo Heidy
- 5. El aprendizaje desde la perspectiva del neuroaprendizaje en contextos universitarios.** Bermúdez Lorena,
Kiriloffs, Scarlet y
Guevara Eliel.
- 6. El desempeño estudiantil en las Pruebas Saber Once, aproximación teórica fundamentada en la visión del estudiante.**
García María del Rosario y
Piña Esperanza

7. **Escuelas Para Padres y Madres en el desarrollo cognitivo en la infancia; un estudio experiencial.** Margel Parra,
Irmina Hernández y
Cecilia Marambio
8. **Incidencia del énfasis en inglés como experiencia transformadora en la IE Casd Simón Bolívar de Valledupar.** González Pabón Esther.
9. **La calidad educativa: una mirada a la práctica pedagógica desde el Programa Todos a Aprender.** Marilin Cuesta y
Cecilia Peña Rojas.
10. **Modelo Estadístico de Riesgo de Deserción Estudiantil en el Primer Cuatrimestre de los Ciclos Técnicos Profesionales de ingeniería en Barranquilla.** Marlene Ballestas y
Alonso Barrera Pacheco
11. **Modelo Didáctico para la Resolución de Problemas Matemáticos.**
Hernández Pérez Luis.
12. **Práctica de aula: una experiencia significativa en el área de la producción escrita.** Sandoval Dangónd Yadira.
13. **Prácticas docentes metacognitivas promueven el pensamiento crítico.** Molina Silvera Yamile.
14. **Práctica pedagógica para el fortalecimiento de la identidad Afrocolombiana en instituciones Etnoeducativas.** Regina Miranda y
Cecilia Peña Rojas
15. **Práctica pedagógica para el reconocimiento de los saberes colectivos de la cultura afrocolombiana.** Mónica Reyes y
Cecilia Peña Rojas

16. **Praxis docente y permanencia académica: una relación consecucional en la Universidad Autónoma del Caribe.**
Romero Meléndez, Dalis
17. **Pertinencia social de la educación superior en el contexto colombiano.** Hurtado Ibarra Edinson y
Scarlet Kiriloffs de Aguilar
18. **Resignificación de estrategias didácticas para la formación integral en Instituciones Educativas de Valledupar.** Maloof Gabriela y
Torres Lorena
19. **Teoría Implícita del Docente sobre la Inteligencia Corporal en el Deporte y la Danza.** Rueda Carmen y
Campos. Mercedes.

CMAI: MEMORIA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA NARRATIVA COLOMBIANA, UNA PROPUESTA INVESTIGATIVA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN.

Buitrago, Marisella
marisbuitrago@uan.edu.co

Bayona, Nelly

nebayona@uan.edu.co

Universidad Antonio Nariño-Colombia

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

El CMAI, entendido como un curso *Moderno Autónomo Innovador*, fue propuesto para una Electiva Disciplinar de la Licenciatura en Lengua Castellana e inglés, en la Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño, periodo 2018 II, como una necesidad de retomar la literatura, para reavivar los eventos históricos más representativos que han enmarcado la historia de Colombia, y contribuir así, a la transformación de la formación docente en lengua castellana. El resultado, un curso intitulado: *Memoria histórica a través de la narrativa colombiana*, como un aporte para la construcción de una comunidad académica interdisciplinaria e intercultural que fortalece de manera significativa la transformación de las prácticas docentes y dialógicas en el aula. Por tanto, surgieron una serie de actividades dinámicas, en torno a la reconstrucción de la memoria histórica del país, a través de la narrativa colombiana y otras artes tales como; la fotografía, la caricatura política, la pintura y el cine. Cada una de estas actividades retoma eventos, personajes, problemáticas propias de la sociedad colombiana para develar las características intertextuales e influencias literarias con el objetivo de dilucidar e interpretar la representación de la realidad colombiana para promover escenarios de reflexión frente a la memoria histórica del país a través de teóricos tales como, Gerard Genette, Roger Chartier, Wolfgang Iser, Antonio Garrido, Beatriz Sarlo, Paul Ricoeur, Umberto Eco, entre otros, quienes profundizan en la memoria, la escritura de la historia, el tiempo pasado, la literatura y los efectos estéticos en discursos existentes tales como, el texto narrativo y otras manifestaciones artísticas.

Descriptor: memoria histórica, intertextualidad, narrativa colombiana, discursos.

INTRODUCCIÓN

El CMAI es una propuesta pedagógica innovadora, que ha contribuido significativamente a la formación interdisciplinar de los maestros, no solo de la Facultad de Educación, sino de otras, tales como, Ingeniería, Arquitectura, Comercio internacional, Psicología y Derecho. Cabe resaltar, que este curso cuenta actualmente con un *Semillero de Investigación*, titulado “Epistemología de las memorias a través de la narrativa colombiana y otras manifestaciones artísticas” entendido como un espacio académico que acompaña las funciones de investigación y de extensión, que propende por el compartir, la reflexión y la recuperación de la memoria histórica a través del abordaje de obras literarias en el que participan tanto docentes como estudiantes de la UAN, sede Bogotá.

El objetivo de este semillero es el de fortalecer de manera significativa, la transformación de las prácticas docentes para profundizar desde un enfoque socio-cultural y humano, a la formación literaria e investigativa. Para tal fin, lo anterior, conlleva a preguntarnos sobre lo siguiente: ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden implementar en el contexto de educación superior para fortalecer las competencias literarias e investigativas en estudiantes de la Facultad de Educación?

De acuerdo con lo anterior, Pérez asevera lo siguiente:

Las competencias investigativas implican saber utilizar el conocimiento de forma adecuada, afianzando habilidades para observar, preguntar, argumentar, sistematizar, a fin de crear o gestionar el conocimiento, sobre la base del interés, la motivación hacia la investigación, el desarrollo de sus capacidades y la realización personal del estudiante. (Pérez, Rocha, s.f.)

En este sentido, el educador debe ser capaz de indagar y reflexionar sobre su quehacer pedagógico e investigativo, a fin de potenciar el desarrollo de sus competencias en el ser (adquirir conocimiento), saber hacer (observar, analizar y construir), y saber ser (desarrollar valores como compromiso, responsabilidad y autonomía). Para ello, el docente en formación debe tomar en cuenta el

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y el trabajo colaborativo, así como, las estrategias metodológicas que le permiten desarrollar dichas competencias.

Asimismo, Albanese y Mitchell (1993), sostienen, por una parte, que el Aprendizaje Basado en Problemas “fomenta en el alumno una actitud positiva hacia el aprendizaje y el autoaprendizaje” (p.310). De la misma manera, los autores describen el ABP como un método que permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también los conduce a la solución de problemas, propiciando el trabajo colaborativo y el aprendizaje centrado en el estudiante. También se resalta el rol del educador, quien, como agente facilitador del proceso de aprendizaje, permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales y a proponer soluciones, promoviendo el sentido crítico, el desarrollo de la creatividad y las habilidades comunicativas; por tanto, el ABP conlleva al estudiante a la solución de problemas, despertando también el interés por la investigación.

De acuerdo con lo anterior, Rojas (2005), también hace referencia a las bondades del ABP, entre las cuales se destacan, la motivación para aprender, la colaboración, la planeación de proyectos, el manejo del tiempo, y la toma de decisiones, permitiéndole seleccionar temas de interés general, aumentando su compromiso y la consecución de sus logros. Desde esta perspectiva, esta estrategia metodológica permite estimular el aprendizaje de los estudiantes, en lo relacionado con la construcción de saberes, el interés por el campo investigativo.

En lo relativo al aprendizaje colaborativo, Guitert y Jiménez (2000) sostienen:

El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo. (Guitert y Jiménez, p. 117).

Por otra parte, en el marco de la competencia literaria, se resalta la importancia de despertar en los estudiantes el interés por la lectura de obras literarias. En este

sentido, Borges, citado por Grajales en su epígrafe (2016), afirma lo siguiente: ... el ejercicio de un profesor de literatura es hacer que sus estudiantes se enamoren de una obra, de una página, de una línea...” (p. 2). Por tanto, enseñar la literatura implica para el docente conocer obras, autores y teorías, con el fin de despertar en los estudiantes el gusto por la misma; no se trata exclusivamente de transmitir un cúmulo de información, sino de desarrollar el sentido crítico y promover la escritura académica.

Lo anteriormente expuesto se tomó en consideración para el diseño e implementación del curso CMAI (Curso Moderno, Autónomo e Innovador) *Memoria histórica a través de la narrativa colombiana*. En primer lugar, se plantó un marco teórico que sustenta el contenido del curso, como la teoría de la intertextualidad y los paroxismos de las memorias, con autores tales como: Gerard Genette, Mijaíl Bajtín, Roland Barthes, Julia Kristeva, Paul Ricœur, Beatriz Sarlo, José Jairo Montoya, entre otros. El término, intertextualidad, explorado por Kristeva (1969) hace parte de las relaciones transtextuales, profundizadas por Genette (1989) como “una relación de copresencia entre dos o más textos” (p. 10). Asimismo, la memoria según Montoya (2010), es entendida como una facultad interna, humana de la inteligencia como “un dispositivo que únicamente está presente en los efectos múltiples de la rememoración”. (p. 38)

En segundo lugar, se establecieron los instrumentos necesarios para abordar el CMAI, como la lectura de obras literarias y la creación de un semillero de investigación denominado Epistemología de las memorias a través de la narrativa colombiana, en el que participan estudiantes de diferentes semestres de la Licenciatura en Lengua Castellana e inglés y otras facultades.

El objetivo principal de este semillero es propiciar espacios de investigación que respondan a los diferentes intereses de los estudiantes, en relación con eventos históricos significativos, evocados en las obras literarias y discursos de escritores colombianos que profundizan en hechos históricos al interior de su narrativa; así como, la recuperación de la memoria tanto individual como colectiva.

En tercer lugar, se organizaron salidas pedagógicas por los sitios históricos del centro de la ciudad, con el fin de aproximar a los estudiantes a una realidad vivencial, la cual es soportada por previas investigaciones y talleres dirigidos. Es así como se llevaron a cabo visitas varias a los sitios históricos tales como: Museo Botero, Casa de la Moneda, Plaza de Bolívar, fragmentos espacio de arte y memoria del Museo Nacional, entre otros.



Recorrido Histórico Bilingüe 2018



Salida Cultural 2019

En cuarto lugar, se instauró un semillero que propicia espacios de investigación, reflexión y participación en eventos académicos de orden nacional e internacional, como ponencias, seminarios y congresos, así como, la dirección y el acompañamiento de trabajos de grado enfocados a diversas disciplinas y asociados con la recuperación de la memoria histórica, colectiva e individual.

Para ejemplificar lo anterior, uno de los trabajos dirigidos versó sobre el fortalecimiento del español como segunda lengua (L2) para estudiantes de comunidades indígenas al interior de la Universidad Antonio Nariño, a través del

diseño de material de enseñanza como trabajo de grado para proponer y re-pensar posibilidades pedagógicas.



Lo anterior, con el ánimo de crear espacios académicos, enfocados en apoyar la recuperación y el avivamiento del tiempo pasado del país colombiano y fortalecer las competencias comunicativas en lectura, escritura, oralidad y escucha. Como resultado de este proceso investigativo, una de las participantes activas del semillero creó una cartilla en la que las primeras cuatro unidades, se propone fortalecer aspectos de gramática, semántica, fonética y ortografía y una quinta unidad, titulada *Enséñanos*, se brinda a los estudiantes, especialmente indígenas universitarios, un espacio en donde puedan compartirnos su manera de vivir, sus experiencias y su conocimiento cosmogónico. Así mismo, en este material de enseñanza–aprendizaje se propende por un reconocimiento sobre las nuevas formas de vida y culturas al interior de la universidad.

Tanto el CMAI como el semillero han profundizado en el fortalecimiento del español como lengua materna y segunda lengua, convirtiéndose ésta última, en un desafío también para la UAN, ya que cuenta con más de 80 estudiantes de diferentes comunidades indígenas y de diferentes partes del país, con la necesidad de mejorar sus competencias orales y de escritura. No obstante, también se busca que estos estudiantes en particular, puedan adaptarse a la vida académica universitaria; para así tener, un buen desempeño en su formación institucional y preparación de la prueba de Estado, Saber Pro.

Por otro lado, en estos escenarios académicos también se hacen reflexiones sobre los estudios literarios, a partir del texto histórico como artefacto literario desde las diversas tipologías y amnesias de las memorias, el paroxismo de las identidades y los abusos de la memoria. Teniendo en cuenta lo anterior, Sarlo (2005) señala lo siguiente:

Del pasado se habla sin suspender el presente y, muchas veces, implicando también el futuro. Se recuerda, se narra o se remite al pasado a través de un tipo de relato, de personajes, de relación entre sus acciones voluntarias e involuntarias, abiertas y secretas, definidas por objetivos o inconscientes... (p. 13). Así, el pasado no es estático, puesto que puede cambiar o irrumpir en el presente; ya sea para preservar los recuerdos o para subsanar una identidad afectada por las circunstancias. En ese orden de ideas, el trabajo realizado tanto en el CMAI como en el Semillero de Investigación es de carácter interdisciplinario al contar, con la interlocución de estudiantes y maestros de la Facultad de Educación, Licenciaturas en Lengua Castellana e inglés y Ciencias Sociales.

En la actualidad, el semillero *Epistemologías de la memoria a través de la narrativa colombiana* cuenta con dos electivas institucionales orientadas desde las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. La primera se titula *Memoria histórica a través de la narrativa colombiana* y la segunda, *Bogotá como escenario de narrativas, estética y remembranzas*, producto de las socializaciones y actividades varias realizadas al interior y fuera del aula. Por tanto, el proceso

de escudriñar en el pasado y construir saberes históricos, sociales, políticos, tiene lugar en ambas electivas, pues se estimula la investigación, el análisis, la argumentación y la escritura académica por parte de estudiantes y maestros en la formulación de proyectos orientados a la identificación de las necesidades, la exploración de un contexto determinado y la propuesta de posibles soluciones desde las diversas disciplinas en el campo educativo.

En esa misma línea, los referentes teóricos abordados como artefactos literarios, se retoman discursos como los de Gerard Genette, desde su teoría de transtextualidad para abordar específicamente la intertextualidad como fenómeno manifiesto en toda obra literaria. Además de Paul Ricœur, Mijaíl Bajtín, Tzvetan Todorov y Beatriz Sarlo quienes representan el surgimiento de la memoria en diálogo con experiencias diversas que suscitan nuevas investigaciones en el campo del arte de la ficción.

RESULTADOS

Dada la importancia de las asignaturas enfocadas a la didáctica de la literatura para la formación profesoral del estudiante maestro, ausente en el Nuevo Plan de Estudios del Programa Licenciatura en español e inglés, y como respuesta a una necesidad de recrear hechos históricos que aún prevalecen en la memoria de la historia de Colombia, se propone el CMAI (Curso, Moderno, Autónomo, Innovador), “Memoria histórica a través de la narrativa colombiana”. Por tanto, la finalidad de la propuesta se fundamentó en la pregunta ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden implementar en el contexto de educación superior para fortalecer las competencias literarias e investigativas en estudiantes de la Facultad de Educación?

Al respecto, Sampieri (2014), en la investigación cualitativa, sostiene que “una vez concebida la idea del estudio, el investigador debe familiarizarse con el tema en cuestión, y debemos conocer con mayor profundidad el terreno que estamos pisando” (p. 358). El autor agrega también que el planteamiento se fundamenta en las investigaciones previas y en la inmersión que el investigador tenga con el

contexto. A partir de esta premisa, se inició un proceso de indagación sobre los hechos históricos relevantes en la historia de Colombia que, de alguna manera, han sido evocados en grandes obras literarias de la narrativa colombiana.

En cuanto a la población participante, se inició un trabajo interdisciplinario en el que los estudiantes de los diferentes programas académicos pudieron acceder a las actividades generadas a partir del CMAI y Semillero de Investigación tales como, la Semana de la Investigación en la UAN, las visitas guiadas en Español e Inglés a los diferentes lugares históricos y representativos del centro de Bogotá; así como, la creación de nuevos escenarios culturales en los que se vinculara la población indígena en un intercambio de saberes con la comunidad universitaria.



X Semana de la Investigación 2019



Encuentro de culturas originarias de la UAN 2019

La implementación de la propuesta ha sido bastante significativa. Dentro de los resultados, se puede mencionar la participación de maestros y estudiantes en ponencias y congresos; tales como los eventos convocados por la Universidad Sergio Arboleda, *Verano de Innovación Educativa 2019*, llevado a cabo en la ciudad de Santa Marta y el *I Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Superior* realizado en Cartagena de Indias del mismo año. Así mismo, se generaron propuestas de trabajos de grado, en la modalidad de Diseño de Material, como, por ejemplo, El fortalecimiento del español como segunda lengua, (L2) para estudiantes de comunidades indígenas al interior de la UAN, a través

de la cartilla: “Los indígenas se expresan en español: del resguardo a la urbe universitaria” y El reconocimiento de la identidad colombiana: una retrospectiva desde la narrativa a través del proyecto educativo *Volver a la escuela*, ambos trabajos realizados por estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés. Por otra parte, también cabe resaltar la generación de espacios para socializar con otras culturas provenientes de comunidades indígenas al interior de la UAN en un I Encuentro de Culturas Originarias realizado en 2019 I. Por último, los recorridos históricos-literarios y bilingües por el centro de la capital.

CONCLUSIONES

El CMAI *Memoria histórica a través de la narrativa colombiana* permitió transformar las prácticas pedagógicas de manera interdisciplinar. En el desarrollo del curso se evidenció de manera significativa el fortalecimiento de las competencias literarias e investigativas. La propuesta innovadora propició nuevos escenarios de aprendizaje y la apropiación de nuevos discursos. Destacando que el trabajo interdisciplinar se convierte en una prioridad para la comunidad educativa.

Por lo tanto, nuevas prácticas de interacción hacen posible la formación integral del maestro con pensamiento crítico, escucha activa y reflexiva. También se resalta la necesidad de indagar por las competencias comunicativas, literarias e investigativas para contribuir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en torno a la ciudad, como escenario enriquecido de cultura y arte.

Asimismo, la proyección de nuevos escenarios de aprendizaje a nivel nacional, para compartir y cualificar las prácticas de aula de acuerdo con las experiencias y las motivaciones de los miembros. Estableciendo mayores vínculos de comunicación con entidades nacionales para llevar a cabo diversas actividades de forma interdisciplinar.

Finalmente, el papel del maestro juega un rol imperante de los maestros en formación, para incluir y vincular estudiantes de otras carreras en las diversas líneas de trabajo existentes.

REFERENCIAS

- Altamirano Flores, F. El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. Revista colombiana La Palabra N° 21 (2012), pp. 21-32.
- Bakhtine, M. (1994). El método formal en los estudios literarios. Barcelona: Alianza Editorial.
- Eco, U. (2005). Sobre literatura. Barcelona: Random House Mondadori.
- García Márquez, G. (2014). Vivir para contarla. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Genette, G. (1982). Palimpsestes. La littérature au second degré. Paris: Éditions du Seuil.
- Godoy Barbosa, Ó. (2017). Once días de noviembre. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Grajales, H. (2016). Hacia la formación de la competencia literaria. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. México D.F: Interamericana Editores, S.A.
- Le Goff, J. (1982). Mémoire. L'ordre de la mémoire: le temps comme imaginaire. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Kristeva, Julia, (1974). Le texte du roman. Barcelona: Editorial Lumen, 1974.
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en Educación Superior. Laurus, Vol. 14, núm. 28, (pp. 158-180).
- Montoya Gómez, J. (2010). Paroxismos de las identidades, amnesias de las memorias. Algunas pistas sobre las alteridades. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Ospina, W, et al, (1999). Bogotá años 40. Fotografías de Sady González. Colombia: Revista Número Ediciones.
- Plazas Motta, O. (2018). Memoria de la luz. Bogotá: autoreseditores.com
- Poot-Delgado, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas Enseñanza

e Investigación en Psicología. Vol. 18, núm. 2, (pp. 307, 314).

Restrepo, Laura. (2006). Delirio. Bogotá: Alfaguara, 2006.

Ricœur, P. (2000). La mémoire, l'histoire, l'oubli. Paris: Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (2000). La lecture du temps passé: mémoire et oubli (1999). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Sarlo, B. (2005). Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. México: Siglo XXI Editores.

Todorov, Tzvetan. (2008). Les abus de la mémoire. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Vásquez, J. (2004). Los informantes. Bogotá: Alfaguara.

Vásquez, J. (2007). Historia secreta de Costaguana. Bogotá: Alfaguara.

Vásquez, J. (2009). El arte de la distorsión (y otros ensayos). Bogotá: Alfaguara.

Vásquez, J. (2011). El ruido de las cosas al caer. Bogotá: Alfaguara.

Vásquez, J. (2015). La forma de las ruinas. Bogotá: Penguin Random House.

Vásquez, J. (2018). Viajes con un mapa en blanco. Bogotá: Penguin Random House.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DEL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA

Romero, Rocío
rromero@usbctg.edu.co
Serpa, Ilver
iserpa@usbctg.edu.co
Universidad de San Buenaventura, Colombia

Modalidad: Ponencia oral

Resumen

El artículo describe la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del Programa de Contaduría Pública de la Universidad de San Buenaventura de Cartagena, en función de su pertinencia con la misión y visión del Proyecto Educativo de Programa y de la Universidad. Esta caracterización corresponde al primer objetivo de la investigación en curso titulada: El perfil del docente de Contaduría Pública. Se abordaron dos categorías de estudio principales: práctica pedagógica y competencias profesionales, analizadas bajo los principios de la pedagogía franciscana, la normativa profesional y requerimientos empresariales y curriculares, que fundamentaron la propuesta de valor de los investigadores tendiente a desarrollar estrategias para fortalecer las prácticas. La metodología empleada fue descriptiva haciendo un análisis de resultados bajo enfoque cualitativo y fundamentado en el método de acción participativa, pero también con procesamiento cuantitativo mediante el análisis estadístico de la información. Entre los resultados de la investigación se encontró como principal rasgo distintivo, una práctica pedagógica caracterizada por la relación dialógica fraterna propia de la pedagogía franciscana mediante la cual se priorizan la formación de un hombre reflexivo, crítico, emancipado y con compromiso social.

Descriptor: práctica pedagógica, currículo, competencias profesionales, pedagogía franciscana.

INTRODUCCIÓN

Tanto el proyecto educativo de programa en coherencia con el proyecto educativo de la Universidad de San Buenaventura, definen el docente bonaventuriano como la persona que practica la pedagogía franciscana, como un facilitador, investigador y un profesional idóneo, creativo, responsable y ético que en el ejercicio de la docencia fortalece el diálogo de saberes. En este sentido, la práctica pedagógica del docente bonaventuriano, deberá estar orientada a formar contadores públicos integrales capaces de liderar el desarrollo de la ciencia contable para contribuir con el crecimiento económico y social del país

En este contexto institucional, es común ver en el medio académico la inclinación de contadores hacia la docencia universitaria, en algunos casos por obtener ingresos adicionales, o porque en su campo de trabajo no han tenido las oportunidades profesionales que repercutan en una solidez económica y profesional, y consideran de forma errada que por tener dominio en una disciplina pueden desempeñarse como docentes, sin la experiencia y mínimo de competencias en aspectos como didáctica de enseñanza de la ciencia contable, metodología, y evaluación, lo que repercute en la deficiente preparación de futuros profesionales contables y a su vez en la baja calidad académica de los programas de contaduría pública en el país.

Ahora bien, el direccionamiento que se ha dado a la Contaduría Pública, por los cambios legislativos en materia de Normas Internacionales de Información Financiera, normas fiscales, normas de auditoría y aseguramiento de la información, hacen que el formador de contadores deba estar preparado disciplinar y pedagógicamente para cumplir, en primera instancia con la misión de la institución donde está vinculado como docente, así como trabajar en pro del desarrollo de la profesión.

Por otra parte, la vinculación laboral en contextos académicos de docentes con perfil investigativo ha sido una tarea difícil debido a que la formación del contador se orienta más a la aplicación de técnicas para el desempeño práctico de

la profesión y no al análisis e indagación del conocimiento para su sistematización, con el rigor científico necesario que le permita explorar otras alternativas para ampliar el perfil de desempeño como docente. En otras palabras, se adolece de contadores con vocación por la docencia y aún más con vocación investigativa.

La investigación que da origen a éste artículo, pretende proponer acciones para el agenciamiento de la práctica pedagógica en aras de definir un perfil distintivo para el docente vinculado al programa de Contaduría Pública en la Universidad de San Buenaventura Cartagena en línea con la calidad académica exigida hoy día; para esto los objetivos de la investigación consisten en: 1) caracterizar la práctica pedagógica de los docentes de Contaduría Pública de la Universidad de San Buenaventura Cartagena en función de su pertinencia con el proyecto educativo bonaaventuriano y del programa; 2) identificar los rasgos distintivos del perfil docente de Contaduría Pública; y 3) desarrollar estrategias para fortalecimiento de la práctica pedagógica de los docentes de Contaduría Pública.

Ese primer avance de la indagación da cuenta de la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de Contaduría Pública, buscando su coherencia con el Proyecto Educativo Bonaaventuriano y del programa y su relación con la pedagogía franciscana en el marco contextual de las competencias de formación profesional de los contadores. Al respecto Campanario (2003), considera la importancia de prepararse como docente universitario para contribuir con la formación profesionales integrales mejorando así los estándares legales de la educación superior y el estatus de las universidades.

El Ministerio de Educación Nacional (s.f) define las competencias como:

Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer. Ministerio de Educación Nacional (p.6).

Adicionalmente, el enfoque de formación por competencias, apunta a tres ítems: el primero de ellos es pasar “del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas”; el segundo es pasar “del conocimiento a la sociedad del conocimiento”; el tercero es pasar “de la enseñanza al aprendizaje” (Tobón, 2006: 14).

Desde la ley 115 de 1994 en su artículo 76 el currículo se concibe como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Bajo este direccionamiento legal las instituciones de Educación Superior deben diseñar los currículos de los programas académicos que ofertan, para que sirvan de guía en los procesos académicos en cumplimiento de la promesa misional operacionalizada desde sus funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección social y bienestar institucional.

Desde sus inicios, el concepto de currículum, se caracteriza por la acción organizadora y unificadora de los contenidos, lo cual es comparado con una partitura, en donde debe haber una secuencia lógica para no provocar un aprendizaje fragmentado. El currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender, que actúan como reguladores de la práctica didáctica. Estos elementos integradores del currículo (organización, unificación y regulación), permiten la adecuada selección y modelación de los contenidos que se enseñan, direccionando al docente al cumplimiento de los propósitos misionales del programa académico (Gimeno, 2010).

La concepción de currículo propuesta por Gimeno (1991), lo define como “el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad”, como determinante de la práctica pedagógica, como proceso en la acción y fin del accionar docente. También lo plantea como “una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los

sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia” (Gimeno, 2018).

Para Lafrancesco (1998), es concluyente que el currículo es una función socializadora de la institución educativa; es el elemento para comprender la práctica pedagógica la cual depende de las capacidades profesionales del profesor, en el sentido de cumplir las funciones de docencia que le corresponde, de las cuales depende la contextualización curricular, las finalidades y desarrollo curricular. En este sentido, desde la perspectiva filosófica, el currículo del Programa, se fundamenta en el saber desde el pensamiento Franciscano en sus tres dimensiones substanciales: Ser Universitario, Ser Católico y Ser Franciscano, (PEB, 2010). Así, se propende por formar un Contador Público a través de un currículo, en el que se integren los tres seres de nuestra filosofía. Un Contador Público que, con independencia cognitiva, el diálogo permanente y fraterno, sea sensible, prático en sus saberes y asuma una actitud frente a la vida centrada en el servicio a los demás que se refleje en el engrandecimiento de su profesión y de la sociedad en general.

Tobón (2006), hace referencia al concepto de competencias como un “enfoque y no un modelo pedagógico”, porque atiende a focalizar elementos de la docencia, aprendizaje y evaluación, y afirma: “el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes”; se agrega, una evaluación coherente con el enfoque de competencias que valide y sirva para hacer los ajustes necesarios en la práctica docente y en los aprendizajes. Tobón destaca el concepto hacia el desempeño, pero potencializando las habilidades cognitivas; además introduce el concepto afectivo y motivacional; es decir, incluye los tres elementos: saber, saber hacer y saber ser en un contexto.

El programa asume dos enfoques conceptuales de competencias: el enfoque constructivista y el enfoque socio formativo (éste último de Tobón). El primero, en línea con el modelo pedagógico del programa (constructivista social), considera las competencias como “procesos compuestos por habilidades, conocimientos y actitudes para resolver dificultades y disfunciones en los procesos sociales y laborales-profesionales, desde el marco organizacional”. El segundo, por su parte, “enfatisa en asumir las competencias como actuaciones integrales para resolver actividades y problemas del contexto con idoneidad, mejoramiento continuo y ética (Tobón, 2016, p. 26). Ambos enfoques, coinciden en que el profesional debe ser competente para la resolución de problemas del contexto, pero el segundo, destaca la formación integral y el comportamiento ético.

Por otro lado, el concepto de práctica en su origen griego (*praktikos*), se relaciona con el conocimiento que se enseña y el modo de hacer algo. En el origen latino tiene dos connotaciones: “*práxis*”, *costumbre* y “*práctice*” acto o modo de hacer algo; en suma, ambos orígenes sustentan el concepto de práctica como un modo de hacer, “como un referente para enfrentar el mundo, crear identidad, brindando significados particulares que serían fuentes de reflexión, herramientas y conceptualizaciones” (Romero, Valdés, & Peña, 2016).

Un referente importante y muy coherente con la pedagogía franciscana lo expone Gimeno (1988), quién afirma:

La práctica se entiende como la actividad dirigida con fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como una actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos, el motivo de los procesos de justificación del conocimiento (p. 33).

Es decir, la posibilidad de los docentes de configurar de manera personal su práctica pedagógica nos permite tener una aproximación al acto de enseñar, en la medida que esta es producto del desarrollo de su disciplina, fruto de sus historias, perspectivas, subjetividades y lógicamente sus limitaciones. Al igual que en la pedagogía franciscana, el docente debe cuestionarse sobre una concepción de

persona, conocimiento y relaciones con los otros y el contexto.

Además, para Gimeno (1991), citado por Romero, Valdés y Peña, en la práctica pedagógica “se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos” (p.4). Por su parte para Flórez Ochoa (2013), estos procesos están ligados a estrategias de enseñanza que “implica una secuencia ordenada de acciones para conseguir alguna meta de formación” (p.18); por lo que, la práctica pedagógica involucra tres estrategias fundamentales: la formulación de preguntas, el juego y la investigación.

La práctica pedagógica fundamentada en la pedagogía franciscana, prioriza la vivencia fraterna de los aprendizajes, para mejorar la calidad de vida, propiciar el respeto, el diálogo y escucha, reconociendo la persona desde su propia historicidad y realidad concreta y contextual, siendo éste ser el gestor de su proceso de crecimiento personal y profesional. Así las cosas, el Proyecto Educativo de la Universidad de San Buenaventura, concibe la pedagogía franciscana como “un proceso formativo que se centra en la persona y se fundamenta en lo cotidiano, en las relaciones dialógicas fraternas y en la creatividad e imaginación”. (p.75).

METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación fue descriptiva haciendo un análisis de resultados bajo enfoque cualitativo, en el cual se pretendió profundizar en el conocimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes del Programa de Contaduría Pública de la Universidad, buscando caracterizarlas, a fin de tener una visión amplia que permita el diseño de estrategias que propendan por su fortalecimiento e identificación de los rasgos distintivos que definan su perfil. Por su parte, el método utilizado fue de acción participativa, en tanto los investigadores son a su vez docentes del Programa, y actuarán como facilitadores frente a los demás docentes para la caracterización de las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, para el análisis de los resultados de la caracterización de las prácticas pedagógicas, se aplicó una encuesta semi-estructurada de 30 preguntas a una muestra de 15 docentes del programa, la cual fue validada en contenido por pares expertos; de igual forma se presenciaron sesiones de clases en los cursos que conformar el plan de estudios del Programa, con las cuales se buscó triangular su grado de correspondencia con las categorías analizadas en las encuestas.

RESULTADOS

Los siguientes resultados dan cuenta de la descripción general de los 15 docentes encuestados en el primer período del año 2018:

Propósitos de formación de la práctica pedagógica

En coherencia con la misión institucional y del programa, que proponen la formación integral del Contador Público para contribuir con la transformación social, el 57,1% de los docentes priorizan la formación de un hombre reflexivo, crítico, emancipado y con compromiso social. El 14,3%, consideró importante ahondar en los procedimientos concretos de los dilemas científicos y tecnológicos en torno a la profesión, siendo éste uno de los ejes fundamentales en la investigación formativa y aplicada del mismo.

Desde la práctica pedagógica el docente fomenta en sus estudiantes la construcción de un proyecto de vida en comunidad, representado en el 33,3% de los docentes, y en segundo lugar con el 20% de los docentes incentivan la libre expresión de ideas, ideologías e intereses. En la apropiación de los saberes el 36,8% de los docentes priorizan las destrezas cognitivas y el 31,6%, la creatividad; y sólo el 26,7% de los docentes dirige procesos de investigación formativa (proyectos de aula, trabajos de grado, semilleros, etc.). Asimismo, el 46,7% de los docentes encuestados participan en la línea de investigación de contabilidad y ciencias conexas desde la cual contribuyen con el desarrollo de competencias específicas de los contadores.

De las sesiones de clases observadas sólo un docente expone los propósitos de formación de la clase, éste curso corresponde al área de énfasis del programa: Presupuestos. Los demás docentes estaban orientados a explicitar los contenidos en función de las competencias del saber, aunque se muestra el interés marcado por los aprendizajes de los estudiantes como personas individuales y concretas para el logro de los objetivos de la clase. En todas las sesiones observadas los docentes propiciaron espacios para escuchar al estudiante y promover su espíritu reflexivo y crítico.

Metodologías y estrategias pedagógicas

Los métodos programables resultaron ser una de las estrategias pedagógicas menos utilizadas por el 46,7% de docentes, seguidas del método intuitivo y la transmisión oral del conocimiento con el 20% cada una.

En relación a la metodología propuesta por el docente en el proceso pedagógico, el 53,3% de los entrevistados, realiza principalmente el análisis de diversos planteamientos, el debate y la tolerancia a nivel de grupo. Este resultado guarda relación con las competencias descritas en el programa, en las cuales se prioriza el pensamiento crítico y reflexivo del futuro Contador Público.

En los procesos, estrategias y actividades pedagógicas, el 66,7% de los docentes coincide en privilegiar el desarrollo de habilidades de pensamiento y el 20% a formar el carácter y la virtud de los estudiantes. Se priorizan recursos que tiendan a favorecer la imaginación y la investigación, en este caso el 40% de los docentes utiliza recursos para promover el espíritu investigativo en sus estudiantes, siendo éste un eje transversal en el currículo como estrategia para fortalecer la formación integral del profesional, lo cual va en concordancia con el Proyecto Educativo de Programa. Un 20%, por su parte, apuntan a la interacción y comunicación del grupo.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, Ospina, citado por (Duarte, 2003), los concibe como “construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad

permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación” (p.102); en este sentido, el 33,3% de los docentes prefieren trabajar en ambientes reales y virtuales, por las características propias de su diseño curricular, en el cual se priorizan ambientes prácticos en laboratorios financieros y contables y la mediación de plataformas académicas como el Moodle que facilita la interacción docente-estudiante.

En línea con el literal anterior, el 46,7% de los docentes diseñan actividades de tipo teórico prácticas, con las cuales se propicia el contraste con su realidad laboral y necesidades del contexto empresarial. Cabe resaltar que la práctica pedagógica de los docentes no prioriza la clase magistral, y se destacan las estrategias investigativas con el 33,3% y actividades basadas en la resolución de problemas con el 13,3%. Entre las mediaciones que propician los aprendizajes, el 66,7% de los docentes coinciden en la exposición problémica, lo cual está en coherencia con lo expuesto en el PEP.

En relación con el uso de las TIC's, el 33,3% de los docentes utilizan como principal herramienta la plataforma institucional Moodle; seguido con el 26,7% del uso de bases científicas. De igual forma se diversifican las mediaciones bajo tecnologías, con el uso de blogs, foros, chats y aplicaciones para incentivar el trabajo colaborativo

En lo observado en las sesiones de clases se evidenció que los pedagogos hacen buen uso de tecnologías y ayudas audiovisuales, así como de los laboratorios, con la finalidad de contrastar de forma práctica y en tiempo real los conceptos y teorías aprendidos en clases con su aplicación en el campo laboral. De igual forma, se evidencia la participación individual, el dialogo cercano, y la interacción mediante la intervención, a través de la exposición problémica, estudio de casos, preguntas y otras estrategias propuestas por los docentes para propiciar el pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes.

Evaluación de los aprendizajes.

En los procesos de evaluación de los aprendizajes, el 80% de los encuestados prioriza la capacidad de interpretación y argumentación; el 13,3% privilegia la comprensión de los contenidos. Asimismo, en los criterios de evaluación tuvieron resultados dispersos entre las opciones a seleccionar. El 26,7% prioriza el análisis de juicios, planteamientos e ideologías; en segundo lugar, se encuentran el privilegio del proceso sobre el resultado y las habilidades de pensamiento con intereses sociales, ambos con un 20%.

En concordancia con lo anterior, en las observaciones de clases se evidenció la interacción docente-estudiante a través de la formulación de preguntas dirigidas y espontáneas, propiciando la participación activa mediante la relación dialógica fraterna, para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en la apropiación y construcción de los saberes disciplinares.

Relación de la práctica pedagógica y la pedagogía franciscana

El 86,7% de los docentes considera el diálogo pedagógico comprensivo, dejando de lado las relaciones verticales docente – estudiante. A su vez, coherente con lo anterior, el respeto, el reconocimiento por el otro y la participación como valores que priorizan en su práctica pedagógica, dejando en evidencia su coherencia con los elementos de la pedagogía franciscana.

CONCLUSIONES

Aunque se destaca que el 100% de los docentes cuenta con formación en pedagogía, concentrándose el mayor nivel en diplomados y la frecuencia de actualización pedagógica se evidenció en el 53,3%, no demuestra que los profesores se interesan por innovar y mantener su práctica pedagógica en función de contribuir con la formación integral de nuestros contadores bonaventurianos, de hecho la lectura de los rasgos generales de los docentes encuestados, permite anticipar la prioridad institucional en la exigencia y capacitación en temas pedagógicos en línea con la filosofía institucional.

Existe coherencia entre el plan formativo para el desarrollo de la práctica pedagógica y el currículo basado en competencias, lo cual permite preparar profesionales competentes que se adapten rápidamente a la vida práctica empresarial, con capacidad de liderazgo y facilidad en resolver problemas. Se evidenció que el método intuitivo propuesto por el PEB, no es el más utilizado, las metodologías descritas conllevan a una práctica pedagógica donde la relación dialógica fraterna con los estudiantes es más personalizada, en la cual se tienen en cuenta los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes, así como a la persona en contextos de formación integral. En este sentido, en los resultados se encontraron elementos que evidencian una práctica pedagógica en la que se buscan las formas más humanas de enseñar a los estudiantes, siendo esto pertinente con la pedagogía franciscana.

Acorde con los argumentos planteados para el desarrollo de las categorías de estudio, se observó la coherencia conceptual entre la pedagogía franciscana y práctica pedagógica con elementos que se entrelazan y complementan para robustecer la acción académica. Los elementos de la pedagogía franciscana son esenciales para una práctica pedagógica contextualizada mediada en ambientes de enseñanza-aprendizaje influenciados por la aceleración de la tecnología y el acceso ilimitado a la información, que hacen, de cierto modo, retar hacia la búsqueda de nuevas e innovadoras formas orientar los aprendizajes.

La motivación hacia la proactividad y pensamiento crítico a la luz de los principios rectores de la pedagogía franciscana centrada en el ser, permiten al docente contribuir con la formación de los estudiantes para la vida; en la cual se construyen ambas identidades, docente-estudiante, desde la experiencia histórica, las realidades del contexto social y desde las relaciones fraternas con los otros, con Dios y la naturaleza a fin de interactuar con responsabilidad social y equidad, de este modo la práctica pedagógica adquiere sentido.

REFERENCIAS

- Campanario, J. (2003). Asalto al castillo: ¿A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesionales universitarios de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*.
- Campanario, J. M. (2003). Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios. *Debates*, 319-328
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje Una Aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Flórez Ochoa, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualización pedagógica*.
- Flórez Ochoa, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualización pedagógica*.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Flórez Ochoa, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualización pedagógica*.
- Flórez Ochoa, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualización pedagógica*.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pág. 639). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (14 de Septiembre de 2018). *¿Qué significa el currículum? (adelanto)*. (Sinéctica, Ed.) Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2019, Mayo 25].
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *MEN*. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79364.html>. . [Consulta: 2019, Mayo 25].

- Romero, R., Valdés, J., & Peña, J. (2016). *Las Prácticas pedagógicas y la pedagogía franciscana*. Cartagena: Universidad de San Buenaventura.
- Sacristán, G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación por competencias*. Disponible de https://www.researchgate.net/publication/291353525_ASPECTOS_BASICOS_DE_LA_FORMACION_BASADA_EN_COMPETENCIAS. [Consulta: 2019, Mayo 17].
- Tobón, S. (2016). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socio formativa*. México: Trillas.
- Universidad de San Buenaventura. (2010). PEB. En U. d. Buenaventura, *Proyecto Educativo Bonaventuriano* (pág. 114). Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Universidad de San Buenaventura Cartagena. (2018). *Proyecto Educativo Programa de Contaduría Pública USB Cartagena*. Cartagena: USB.
- Universidad de San Buenaventura Colombia. (2007). *Proyecto Educativo Bonaventuriano, PEB*. Bogotá: Bonaventuriana.

CUALIDADES DEL DOCENTE EMPRENDEDOR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BARRANQUILLA EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO

Nora L Martínez
nolumargue14@hotmail.com
Mercedes M Campos
moraimacampos@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

El propósito de la investigación fue describir las cualidades que debe tener el docente como emprendedor en el aula de clase con sus alumnos en las instituciones educativas de Barranquilla en Departamento del Atlántico. El tipo de investigación fue descriptiva y de diseño documental. Los resultados plantean que el docente emprendedor debe mostrar estas cualidades que sus alumnos en el quehacer diario en la institución lo pueden apreciar y de esa manera tener un modelo de emprendimiento que asimilar. Se concluye que un docente en su acción en el salón de clase y la institución educativa debe mostrar unas cualidades de sentido intuitivo, control de las emociones eufóricas, así como planificar y llevar a cabo proyectos, mostrando autoconfianza en la praxis educativa, establecer un sentimiento de propósito, apreciar el esfuerzo que cada estudiante y que tome decisiones donde se aprecie una fortaleza en su conocimiento fortalecida por el conocimiento.

Descriptor: docente emprendedor, alumnos, instituciones educativas.

INTRODUCCIÓN

Hoy día al hablar de emprendimiento se puede generalizar por su vinculación directa con un negocio y realmente la profundidad es mayor en función de la necesidad que tiene el hombre de proponer ideas y que éstas sean materializadas en la capacidad de un individuo de aprovechar sus habilidades para poner en marcha una iniciativa, sueño, meta o ambición, descubriendo una coyuntura que permita la obtención de un nuevo trabajo con iniciativa propia.

De acuerdo a lo aportado por Schumpeter (2012), la función de los emprendedores es sacarle el mayor provecho a una inversión, observando esta no solo como un concepto de capital económico, sino también a los aportes cognitivos y estratégicos que pueden contribuir para que se desarrolle un proceso de emprendimiento. Desde esta mirada, el emprendimiento necesariamente, no debe estar ligado a la producción laboral o empresarial, puesto que, al establecer estrategias cognitivas como elementos necesarios para ser emprendedores, se podría pensar que quien pueda transformar desde su creatividad, tendría las cualidades para ser un emprendedor en potencia.

Desde esta fundamentación, se resalta que Colombia, como país en vías de desarrollo, le ha apuntado a una formación del emprendimiento en todos los grados y niveles de la educación pública, a través de la promulgación y propuestas de creación de la Ley 1014 del 2006, que fomenta la cultura del emprendimiento, así como Guía ministerial N° 39 (2012), donde se busca identificar cómo se desarrolla el emprendimiento en los establecimientos educativos. De acuerdo a la Ley nombrada, en su artículo 1, se definen elementos fundamentales para la puesta en práctica de los mismos, en las instituciones educativas como: emprendedor, emprendimiento, empresa, cultura, formación para emprender y planes de negocios. De igual manera en la Guía 39 (2012), la cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos, se retoma el artículo 1, donde se define que el emprendimiento es una forma de razonar, de pensar, y actuar que se centra en las oportunidades, desde una mirada global que se desarrolla bajo un proceso

de liderazgo equilibrado, calculando el posible riesgo, donde su resultado es la creación de valor que beneficia a la economía, empresa, y la sociedad.

De esta manera se está incluyendo, en las escuelas colombianas, desde las políticas educativas, la necesidad de atender al estudiantado y la obligatoriedad de iniciar la formación del emprendimiento, promoviendo en todo caso que el interés de una educación con miras a la creatividad y la producción, bajo responsabilidades éticas y axiológicas, permitan ver más allá de las necesidades particulares y ser socialmente más conscientes de las necesidades generales que favorezcan construir una mejor sociedad para todos.

Es de hacer la salvedad que los contenidos de un proceso de emprendimiento, no debe entenderse como una cátedra separada y con horarios particulares, sino por el contrario integrada en todos las áreas del aprendizaje, de tal manera, que desde todas las asignaturas obligatorias u optativas se permeé como un eje que trasverse los contenidos de la misma, a través de actividades encaminadas al fortalecimiento de la creatividad, innovación, comportamiento autorregulado, pensamiento flexible y visión de futuro.

En el mismo orden de ideas, puede expresarse que, las organizaciones educativas específicamente las pertenecientes al Departamento del Atlántico en Barranquilla Colombia no escapan de la realidad del mundo del emprendimiento, la cual se hace necesaria para que puedan mejorar la calidad educativa. Sin embargo, las actitudes que muestran los docentes al parecer es un tanto distante de lo que plantea la filosofía de un emprendedor, por cuanto se visualizan clases con metodologías tradicionales, así como también estrategias repetitivas que no buscan en ningún momento promover las actitudes emprendedoras e innovadoras de los estudiantes.

Se observa mucha apatía en el aula de clases, situación que se verifica en los cursos de media vocacional, en Instituciones ubicadas en sectores deprimidos del Municipio de Barranquilla y Soledad. Ejemplo de eso es el bajo nivel en los

resultados de las pruebas Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) o pruebas de Estado de los colegios que se encuentran en estas zonas; a diferencia de los estudiantes que se encuentran en sectores de estratos medios y altos, aparte de dichos resultados, ellos se diferencian en las actividades a las que se dedican después de finalizar estudios, motivados por la guía laboral, universitaria o empresarial de la institución educativa a la cual pertenecen, ventajas de las que carecen estudiantes de los sectores antes mencionados.

Lo planteado puede ser producto del distanciamiento entre el buen uso de estrategias aplicadas, como también a la exigua innovación que muestran los procesos pedagógicos dentro del aula, lo que hace que los mismos no cubran las expectativas de los estudiantes, es decir, aportan poco a las necesidades de los mismos. Del mismo modo podría ser causado por la resistencia de los docentes a los cambios y responsabilidades que deben asumir en cuanto a algunas mejoras del proceso educativo.

Es así que el propósito de esta ponencia es describir las cualidades que debe tener el docente como emprendedor en el aula de clase con sus alumnos en las instituciones educativas del Departamento del Atlántico de Barranquilla.

Para la Comisión Europea (2015), el emprendimiento es la capacidad de transformar las ideas en acción. Se considera una competencia transversal y clave para todos los seres humanos, útil en todos los ámbitos de la vida, tanto personal, social como profesional. En concreto, el Libro Verde de dicha Comisión, define el emprendimiento como un modelo mental y el proceso de crear y desarrollar una actividad económica combinando con cierto talante gerencial, y riesgo con creatividad y/o innovación, bien sea, en una organización nueva o en una ya existente. Varela y Bedoya (2016), coinciden en la idea de que el emprendedor tiene unos rasgos de personalidad definibles, observables y medibles y unas características comunes.

Según Kurlat (2010), el emprendedor debe contar con cualidades tales como: motivación, capacidad de compromiso, flexibilidad, sacrificio y entrega, percepción, conocimiento, capacidad de asociación, visión para reconocer una oportunidad, autocrítica, capacidad de análisis, iniciativa y creatividad, deseo de ser independiente, adaptación al cambio, capacidad para comunicar y vender, capacidad de negociación y facilidad para los números.

Por su parte, Castro (2007), plantea que el emprendedor debe mostrar cualidades que los hace diferentes desde sus características personales, por tanto debe poseer: iniciativa, capacidad de decisión, acepta los riesgos moderados, orienta hacia la oportunidad, estabilidad emocional, autocontrol, orientación hacia metas específicas, locus de control interno, tolerante, recepciones de las relaciones sociales, sentido de urgencia, honestidad, confianza, perseverancia, responsabilidad personal, individualista y optimista. Siendo una persona capaz de tomar el rumbo adecuado para lograr construir el camino correcto hacia la meta trazada.

Asimismo, destaca, el autor que entre las cualidades también se encuentran las de orden físico como son la energía y el trabajo duro, mientras en las características intelectuales están la versatilidad, creatividad, búsqueda de información, planificador, visión comprensiva, capacidad para analizar el ambiente, capacidad de solucionar problemas entre otras.

En líneas generales entre las cualidades del emprendedor, se deben tener presentes que las mismas lo hagan diferentes siendo agente partícipe de la competitividad en la gestión de los procesos de trabajos, en el cual ejerce su responsabilidad durante el desempeño de sus actividades, en este caso las académicas, tales como expone Goleman (2010), que el autocontrol es el proceso de manejar las emociones, de tal modo que facilitando la tarea entre manos, en lugar de estorbarla, se busque ser escrupulosos además, demostrar la gratificación en beneficio de los objetivos y de esta manera, recobrase bien en las tensiones emocionales; siendo por consiguiente la capacidad dada en el ser humano para

controlar las propias emociones, como la tristeza y la alegría que en determinados momentos, así pudieran influir tanto en el desempeño de las funciones como en la toma de una decisión.

Para Cajina (2010), la seguridad en sí mismo se establece desde lo que se desea alcanzar por sus méritos, asociándose con la iniciativa personal o profesional. Goleman (2012), opina como es comprensible, que la persona que es consciente de sus estados de ánimo mientras la está experimentando goza de una vida emocional más desarrollada. Para ello, tener confianza en sí mismo implica una manera sana de comunicarse.

Desde esta perspectiva, señalan Puig, y Martín (2007), que la iniciativa significa proponerse objetivos, así como planificar además llevar a cabo proyectos, entonces desde el ámbito personal implica que es propio, por lo tanto, se cumple desde la óptica de sí mismo, teniendo la autoconfianza en la acción. Esto requiere, entre otras cosas, reflexión individual y ejercicio de responsabilidad tanto en el ámbito personal, social como laboral, lo cual favorece al individuo siendo cada vez más autónomo sobre sus acciones y comportamiento.

A su vez, la perspectiva de Poncio (2010), la visión optimista es necesaria tenerla para llevar el emprendimiento al cumplimiento de sus objetivos, ella se hace fundamentalmente cuando los fracasos en sus iniciativas emprendedoras son tomados como una fuente de aprendizaje que les permite reinventarse y seguir adelante.

De igual manera, se cita la participación de Freire (2009), el cual señala que todos tienen una visión clara además de esperanza hacia donde puedan y quieren llevar su futuro junto con el de su empresa. Reseña que el optimismo es una cualidad propia del emprendedor social, caracterizada por la confianza, seguridad, certeza y convicción.

De acuerdo a lo señalado, para que una persona sea optimista debe hacer un análisis real de las situaciones, no exagerando lo positivo, pero tampoco anulándolo. Lo anterior le permitirá conseguir sus objetivos, a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presenten. Por tanto, según Goleman (2012), se asocia con la esperanza teniendo una fuerte expectativa sobre las situaciones venideras las cuales irán bien a pesar de los contratiempos y frustraciones.

Para Hodgson y Jiang (2010), la lealtad está vinculada a las promesas, contratos y compromisos, los cuales han de ser respetados. La lealtad conlleva fidelidad, el cumplimiento de las promesas, mantener la confianza del público, ser un buen ciudadano, excelente en la calidad de trabajo, confiabilidad, compromiso, honrar las leyes, normas y políticas justas.

En este sentido la lealtad se logra a través del espíritu de cuerpo, porque él permite establecer un sentimiento de propósito, de participación colectiva y de reconocimiento, apreciación sobre el esfuerzo que cada uno da para materializar los propósitos de la empresa, pues bien, la lealtad no se puede comprar solo con incentivos económicos, pero se puede obtener adicionalmente de ellos a través del desarrollo de un verdadero sistema de identificación entre individuo, su grupo informal y la organización.

La espiritualidad es el grado de adaptación de una persona o grupo de personas sobre el conjunto de creencias, pensamientos, conceptos, entre otros. Al respecto, Robbins (2010), describe la espiritualidad como la habilidad para encontrar paz y felicidad en un mundo con limitaciones, sintiendo que es imperfecto como persona, pero aceptable, por ello se explica la aceptación la cual conduce a la creatividad y a la habilidad para amar. Según Porter (2012), la competitividad representa la capacidad para sostener e incrementar la participación en los mercados internacionales, con una elevación paralela del nivel de vida de la población, siendo el camino sólido para lograr esto, se basa en el aumento de la productividad. Por consiguiente, la competencia determina el éxito o fracaso de las empresas, también establece la conveniencia de las actividades que

pueden favorecer su desempeño como innovaciones, una cultura cohesiva o una adecuada implementación donde su finalidad es establecer una posición rentable y sustentable frente a las fuerzas que rigen la competencia en la industria.

MÉTODOLOGIA

En la investigación se plantea de tipo descriptiva con diseño documental, por lo cual se describen los hechos tal y como ocurren en la realidad a investigar, así lo afirma Arias (2012), la investigación descriptiva consiste en la “caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (p.24). Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere”. De igual forma es documental puesto que tal y como lo afirma Palella y Martins (2010), “la investigación documental se concreta exclusivamente en la recopilación de información en diversas fuentes. Indaga sobre un tema en documentos-escritos u orales- uno de, los ejemplos más típicos de esta investigación son las obras de historia”. (p.90).

Para lo cual se logran las fuentes primarias que contienen información original no abreviada ni traducida, como lo es: tesis, libros, nomografías, artículos de revista, manuscritos y las fuentes secundarias como lo es los textos basados en fuentes primarias, e implican generalización, análisis, síntesis, interpretación o evaluación.

RESULTADOS

En la revisión de los documentos consultados se aprecia que la base del emprendedor se encuentra en sus cualidades para que se materialice el concepto en la acción, es decir que de acuerdo con Varela y Bedoya (2016), coinciden en la idea de que el emprendedor tiene unos rasgos de personalidad definible, observable y medible y unas características comunes. Es así que un emprendedor tiene una personalidad observable que se pueden medir con características comunes por lo que el docente siempre ha sido un modelo del alumno y hay de manera implícita una relación entre lo que el estudiante observa de su profesor y el modelo a seguir en el desarrollo de la personalidad de éste.

Partiendo de que un docente como emprendedor en el salón de clase debe tener como cualidades tomando en cuenta lo expuesto por Kurlat (2010), la motivación, capacidad de compromiso, flexibilidad, sacrificio y entrega, percepción, conocimiento, capacidad de asociación, visión para reconocer una oportunidad, autocrítica, capacidad de análisis, iniciativa y creatividad, deseo de ser independiente, adaptación al cambio, capacidad para comunicar y vender, capacidad de negociación y facilidad para los números.

En este mismo orden de ideas se aprecia que las cualidades de un emprendedor se basan en lo expuesto por Castro (2016) quien afirma que son: la iniciativa, capacidad de decisión, acepta los riesgos moderados, orienta hacia la oportunidad, estabilidad emocional, autocontrol, orientación hacia metas específicas, locus de control interno, tolerante, recepciones de las relaciones sociales, sentido de urgencia, honestidad, confianza, perseverancia, responsabilidad personal, individualista y optimista, resaltando el autocontrol, seguridad de sí mismo, iniciativa, optimismo, lealtad, espíritu de logro y la competitividad, todos argumentados por diferentes autores. Es así que los docentes de las instituciones educativas deben mostrar estas cualidades que sus alumnos en el quehacer diario en la institución lo pueden apreciar y de esa manera tener un modelo de emprendimiento que asimilar.

CONCLUSIONES

Partiendo del propósito de la investigación que es describir las cualidades que debe tener el docente como emprendedor en el aula de clase con sus alumnos en las instituciones educativas del Departamento del Atlántico de Barranquilla. Se puede afirmar que es importante que en un docente: (a) Logre transmitir en su acción de actividad de clase el sentido intuitivo para tomar decisiones con las que se puedan vivir; (b) ejercer el control de las emociones eufóricas, tener consciencia de sus estados de ánimo mientras los está experimentando, lo cual le permite mostrar una vida emocional más desarrollada; (c) proponerse objetivos, así como planificar y llevar a cabo proyectos, desde el ámbito personal implica originalidad en su acción, por lo tanto, se cumple desde la óptica de sí mismo; (e) tener la autoconfianza en la praxis, visualizando una esencia impulsadora de crear además de buscar oportunidades; (f) establecer un sentimiento de propósito, de participación colectiva y de reconocimiento, apreciando el esfuerzo que cada estudiante para materializar los propósitos de la institución educativa; (g) comprometerse a actuar de una manera determinada, su decisión se ve fortalecida por el conocimiento de que los demás están comprometidos de una manera similar y producir estrategias para el conocimiento iguales o mejores que su competencia para satisfacer a sus estudiantes siendo la motivación lo que permita apreciar una institución educativa efectiva en sus alumnos.

REFERENCIAS

- Arias, F (2012:24) *El proyecto de investigación*. Venezuela: Editorial Episteme.
- Cajina, G (2010) *Coaching para emprender*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Castro, I (2016). *De la start-up a la empresa*. España: Editorial Ediciones Pirámide.
- Comisión Europea (2015). *La iniciativa del emprendimiento social de la Comisión Europea*. Bruselas: Markt Social Business.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación Popular*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Goleman, D (2012) *Inteligencia Emocional*. España: Editorial Kairos.
- Guía ministerial N° 39 (2012), *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Hodgson, G y Jiang, Sh (2008) La economía de la corrupción y la corrupción de la economía: una perspectiva institucionalista. *Revista de Economía Institucional*, vol. 10, n. ° 18.
- Kurlat, J (2010). *Emprendimiento, y saber con qué información debe contar respecto del emprendimiento*. Argentina: Editorial Argentina
- Ley 1014 (2006). *De fomento a la cultura del emprendimiento*. Congreso de Colombia.
- Palella, S y Martins, F (2010) *Metodología de la investigación*. Venezuela: Editorial FEDUPEL.
- Poncio, D. (2010). *Animarse a emprender*. Córdoba: Eduvim, Editorial Universitaria Villa María.
- Porter, M (2012). *Ser competitivo*. México: Harvard Business. Deusto.
- Puig, J.M.; Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Robbins, St (2010), *Comportamiento Organizacional*. México: Editorial Pearson Educación.

- Schumpeter, J. (2012). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle* (Vol. 55): Transaction publishers.
- Varela, R y Bedoya, A. (2016). *Modelo conceptual de desarrollo empresarial basado en competencias. Estudios Gerenciales*. Disponible https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/198 (consulta 2019. Agosto 8)

DIDÁCTICA INNOVADORA PARA LA EDUCACIÓN EN FINANZAS EN ADMINISTRACIÓN.

Rico Calvano Florentino
florentinorico@unisimonbolivar.edu.co
Rico Fontalvo Heidy
hemarifo@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar, Colombia
Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

El propósito del estudio fue generar lineamientos innovadores didácticos para la educación en finanzas en administración y su correspondencia con la práctica pedagógica y currículo desde una perspectiva constructivista, se documentó teórica y prácticamente las didácticas actualmente utilizadas, Se revisaron diversos estudios de didáctica, el trabajo de investigación realizado en Venezuela por Basabe, (2013. p.39), titulado Desempeño del docente en las aulas virtuales, el desarrollado por Gómez, (2010.p 40-60), en la Universidad de Cartagena, titulado Lógica y conjuntos en la enseñanza universitaria del Caribe Colombiano(1961-2000), El trabajo doctoral. La enseñanza de finanzas en las Universidades de Argentina de Attala, (2009), quien desarrolla estrategias para la didáctica de las finanzas de igual manera la investigación didáctica de Torralbo, (2000), titulado Tesis doctorales españolas en educación matemática La investigación fue abordada con metodología mixta, análisis exploratorio, descriptivo y explicativo, las diversas tendencias sobre el aprendizaje en finanzas, antecedentes, programas curriculares, contenidos de las asignaturas, créditos académicos, localización en los planes de estudio y los planes de acción. Se concluyó que actualmente se utilizan diversas didácticas en la educación en finanzas en Administración lo que hace que la enseñanza del objeto de estudio se hace de manera no articulada y vinculada con la realidad económica y financiera del entorno, dentro del proceso de transformación de la pedagogía tradicional hacia la activa y cognoscitiva. Finalmente se identificó que los planes de estudio de los programas universitarios de Administración son diferenciadores en sus currículos, asignaturas, créditos académicos y la ubicación de las asignaturas, el proceso secuencial de las asignaturas, los perfiles profesionales y ocupacionales y duración de la carrera.

Descriptor: didácticas innovadora, educación, finanzas, pedagogía y currículo.

INTRODUCCIÓN

Los cambios de épocas en la sociedad implican transformar la educación; la enseñanza centrada en los estudiantes y los entornos centrados en el conocimiento. Enfrentar los nuevos escenarios estructurales y coyunturales: corrupción, crisis mundial, globalización, competitividad, desequilibrios de las finanzas, recuperar el crecimiento económico, la confianza, gobernabilidad, la inversión privada, el dilema entre inflación, desempleo y recesión económica, los retos de la economía mundial, variaciones de los precios del petróleo, el tipo de cambio. Las fluctuaciones de las tasas de interés y desempleo, se agrega el proceso de paz que demanda recursos financieros que obliga a la formación en finanzas en todas las disciplinas para el manejo de los pocos recursos disponibles, sean propios o de terceros.

Las universidades miran el pasado con algo de gratitud, pero el futuro es el reto para enfrentar las nuevas tendencias de la tecnología y las prácticas educativas en la búsqueda de alternativas que optimicen la educación de los estudiantes cursantes de carreras universitarias de una didáctica innovadora en la enseñanza en finanzas en los programas de Administración que deban responder al contexto económico y financiero y a las expectativas del estudiante que aplica la asignatura de finanzas como la encargada de administrar el dinero. Según lo planteado por (Puche, 2010), de una didáctica para la administración del dinero.

Las universidades modernas aúnan esfuerzos en la revisión de su currículo, planes de estudios y programas para actualizarlos y ajustarlos a la coyuntura y a las normas establecidas en materia educativa en créditos y currículo (propósitos, contenidos, secuenciación, métodos, resultados y evaluación), pedagogías, didácticas, y estilos de enseñanza. Ajustes que permiten superar cualquier vacío que experimente el estudiantes y egresado en su actividad profesional.

Se trata de generar lineamientos didácticos innovadores como soporte para la educación en finanzas en correspondencia con los estilos y métodos de enseñanzas desde una perspectiva constructivista que permita superar la

pedagogía vigente en la formación en finanzas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para superar las diferencias entre la teoría y la práctica en la educación en las finanzas y fundamentar desde el saber didáctico su resignificación para la cultura y el saber en finanzas de los Administradores, fundamentado en un proceso de transformación de los estilos y métodos de enseñanza tradicional hacia la pedagogía activa y cognoscitiva.

La didáctica surge como disciplina con el pensador checo moravo Juan Amós Comenius; fruto de sus estudios y escritos, se ratifica en su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1657, siglo XVII; en los siglos subsiguientes, se ha observado evolución en su desarrollo desde Comenio en 1922, la didáctica es visualizada como una técnica o serie de prácticas a ser ejecutadas por los docentes, Se destaca en 1879 la presencia del ruso Sikorsky, quien publica un trabajo sobre la fatiga que el trabajo intelectual produce en los escolares, (García M, 1969), luego (Martínez, 2007), sostiene que la didáctica “es el arte de saber transmitir los conocimientos de manera adecuada para su asimilación”, mientras que (Camilloni, 2000.), la considera una aplicación de la psicología de la educación.

Aguilar (2004), considera que la didáctica es campo disciplinar de la pedagogía, frente a esta percepción se agrega que la didáctica es el arte de saber explicar y enseñar con mayores recursos para que el alumno entienda y aprenda según (Ramírez, 2013). Mientras que la didáctica universitaria planteada por (Grisales, 2014), aparece a principios del siglo XX, como teoría general de instrucción en las universidades, bajo la modalidad de didáctica general. (Titone, 1986), resume la didáctica como metodología de la instrucción. (Aebli, 1998), como ciencia auxiliar y aplicada de la pedagogía para la realización de tareas educativas.

De Zubiria (2001), aporta en la formación que para identificar y develar el saber educativo es preciso mirar la pedagogía en sus tres dimensiones: la pedagogía tradicional, activa y cognoscitiva. Para la formación en finanzas en la administración del dinero juega rol importante el modelo de pedagogía activa y cognoscitiva.

La emergencia de la sociedad del conocimiento, la información y la economía de los servicios, implican creciente complejidad en la producción de bienes y servicios acota (Celis, 2005), que “el proceso de aprendizaje ahora debe basarse en la capacidad de encontrar y lograr accesibilidad, poder aplicar los conocimientos para resolver problemas”. Por otra parte, (Tunnermann, 1996), considera que “La universidad es un escenario que permanentemente tendrá que innovar o de lo contrario perecer. El reto hoy de las universidades es una permanente vocación de cambio al servicio de la imaginación y de la creatividad, y no únicamente al servicio de la mera profesionalización”.

Se agrega que las recetas aplicadas hoy cambian al aplicarse en otro momento, se requiere revisar, evaluar y ajustar criterios financieros, así como metodologías y enfoque en el proceso de formación, modalidad de enseñanza, investigación en la enseñanza, en las formas y formaciones de lo grupal, en la relación pedagógica y los saberes, donde confluyan el pensamiento metódico y analítico según lo planteado por (Gómez, 2010). Se cuestiona actualmente, si las finanzas son un saber enseñable y sobre las condiciones previas que se requieren para pensar en esa formación.

En un estudio realizado por (Rico, 2010), se concluyó que en la sociedad del conocimiento no se están generando proyectos investigativos dirigidos a la didáctica, y los docentes se han rezagado en el proceso de enseñanza de las finanzas; se carece de estrategias para su enseñanza, métodos y estilo. Por otra parte, (Ossa, 2013), sostiene que tanto el maestro como el estudiante, deben ser investigadores, la investigación hace afirmar la capacidad analítica del maestro y el alumno desarrolla su capacidad investigativa y filosófica. Los docentes de la educación financiera no han sido formados en la pedagogía-enseñanza de las finanzas. En la época actual, la didáctica, estilos y métodos de enseñanzas en la formación en finanzas no responden a la dinámica de la economía, de las organizaciones, al desarrollo de las tecnologías de la información, al contexto cultural y a la emergencia de una sociedad global y digital, luego es necesario

desde la academia plantear una problemática de ¿Cómo resignificar la didáctica innovadora para la educación en finanzas en Administración en correspondencia con los estilos y métodos de enseñanzas en las prácticas pedagógicas? ¿Cuáles son las características del proceso de educación en finanzas de los administradores de empresas? Generar una propuesta innovadora de didáctica para la educación en finanzas en programa de Administración. Esto implica caracterizar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos didácticos de la educación en finanzas en programa de Administración; Identificar los procesos didácticos en la educación en finanza y fundamentar desde el saber didáctico su resignificación para la educación en finanzas de los Administradores.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada se enmarcó en el enfoque paradigmático cuantitativo y epistemológicamente en el paradigma Empírico analítico con un tipo de investigación descriptivo-explicativo, considerando la posición de (Hernández, 2014. p. 35-50) y (Galeano, 2004), con nivel de investigación desde la perspectiva interpretativa.

El objetivo básico del estudio fue describir la relación entre docentes y estudiantes en lo correspondiente a la didáctica para la educación en finanzas. Se entrevistaron por separado a cada uno de los actores y luego se correlacionaron las respuestas de cada uno con sus pares (estudiante y docentes); además mediante la observación de la clase de cada docente seleccionado en la muestra se apreciaron correlaciones en el proceso didáctico de las finanzas, tanto del docente como de los estudiantes.

Una vez definida el tamaño de la muestra el paso a seguir fue elegir los sujetos que se van a entrevistar, docentes y estudiantes de los programas de Administración de Empresas de las universidades tomadas en la muestra del Distrito de Barranquilla.

RESULTADOS

Dentro de los hallazgos, producto de la metodología descrita, pueden mencionarse:

Estilos de enseñanzas, tipos de didácticas y métodos de enseñanzas de los docentes en los programas de Administración analizados.

Se identificó como destacada en la educación en finanzas el estilo de enseñanza Nutritivo que alcanzó en completa y medianamente de acuerdo aceptación positiva del 83,8 % (42,9 % + 42,9 %), siguió en orden de preferencia el estilo Transmisor aplicado por los docentes que se mostraron completa y medianamente de acuerdo en un 76,2 % (57,2 % + 19,0 %), estilo de enseñanza que se encuentra por encima del promedio del 72,15 %. (Rico, 2018). Entre los tipos de didáctica que utilizan los docentes se identificaron como de mayor aplicación por los docentes entrevistados: la didáctica Comprensiva con el 85,7 % discriminada en un 57,1 % medianamente de acuerdo y un 28,6 % completamente de acuerdo; sigue, la didáctica Crítica con el 76,2 % (47,6 % + 28,6 %) y la didáctica Expresiva, la Constructivista, la Expositiva y la didáctica Socrática con el 71,4 %. (Rico, 2018).

En la consulta se caracterizó y evidenció que, en los tipos de metodologías, el método de casos aplicados por los docentes alcanzó el 81,0 %, seguido en su orden de importancia “El método talleres teóricos y práctico” con el 80,9 % de aplicación. El trabajo colaborativo o en equipo registró un 76,2 % positivo en su aplicación por los docentes encuestados, mientras que los juegos financieros de bolsas de valores solo alcanzaron en su aplicación los niveles más bajos del 76,1%.

Los tipos de pedagogía y el currículo utilizado.

El 90,5 % de los docentes resuelve, informa resultados y hace valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas en las clases teóricas y prácticas para la realización de las actividades.

También, el 81,0 % de los docentes consideraron que el curso de finanzas en la estructura curricular responde a la formación integral de un profesional para la toma de decisiones financiera en un contexto globalizado.

Asimismo, el 66,7 % de los docentes encuestados insertaron en sus programas el componente de investigación, solo el 4,8 % no aplicaron en la encuesta.

Además, 52,4 % de los docentes manifestaron que los créditos que tienen los cursos de finanzas en el plan de estudio son insuficientes como campo disciplinar para complementar la formación universitaria en Administración.

Percepción de las actividades del aprendizaje desarrolladas por los docentes.

Solo un 57,1% de los docentes son partidarios de que las actividades de aprendizaje deben ser variadas, múltiples, organizadas, secuenciales y temporizadas según un plan previo del docente, que a su vez responda a los objetivos y contenidos del curso.

El 81,0 % de los docentes sostienen que sus actividades son evaluadas y supervisadas, mientras que el 76.2 % sostienen que sus actividades en el aula responden a los objetivos y contenidos del curso desarrollado.

Percepción de los docentes sobre contenido de la asignatura de finanzas.

El 81,0 % de los docentes destacan que los contenidos responden a una estructuración adecuada y distribuida en unidades de aprendizaje y de dificultad progresiva.

Los contenidos evaluados en la entrevista a los docentes de los programas de Administración de Empresas arrojaron un promedio de 87,7 %.

Percepción de los docentes encuestados sobre motivación a los estudiantes.

La variable de motivación registró un promedio en Baremo del 90,0 % y una calificación de excelente. Se constató en los docentes encuestados un resultado altamente positivo en lo mediana y completamente de acuerdo 85,7 %. El 85,7 de los docentes estimulan la participación, integrando, conduciendo intervenciones, sintetizando, reconstruyendo y desarrollando los temas que vayan surgiendo en la clase. Baremo promedio 90,0 %

La motivación de los docentes en el aula y la percepción de los estudiantes.

Según los estudiantes los docentes desarrollaron capacidad y empatía para el trabajo colaborativos con equipos interdisciplinarios en un 79,0 %. El 74,4 % de los estudiantes encuestados aprobaron mediana y completamente de acuerdo que los docentes propiciaron procesos de comunicación asertiva. Baremo promedio 77,8 %.

Percepción de los estudiantes sobre los currículos de los planes de estudios de AE.

El 63,9 % de los estudiantes conocieron el contenido del curso de finanzas que estaban desarrollando en el programa universitario. En la consulta sobre los créditos que tiene el curso de finanzas son suficientes para su formación de administrador de empresa, los estudiantes fueron positivo 71,7 %. Baremo promedio 78, %.

Percepción de los estudiantes sobre las actividades de aprendizajes en la formación en finanzas.

El 79,8 %, de los estudiantes son positivos con lo planteado en los reglamentos, que establecen que las actividades del aprendizaje deben ser variadas y múltiples, organizadas y secuenciales.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones emanadas de la investigación realizada, para facilitar su comprensión se presenta de la siguiente forma:

Confrontación de metodologías entre docentes y la percepción de los estudiantes.

En el Método talleres teóricos y prácticos, se presentaron diferencias de percepciones siendo más positivos los estudiantes con 88,0 % frente al 80,9 % de los docentes. Asimismo, en el Método colaborativo, las diferencias de percepciones mostraron positivos a los docentes con 76,2 % frente al 61,3 % de los estudiantes. Finalmente, en el Método de casos, los docentes fueron positivos con el 81,0 % frente al 68,6 % de la percepción de los estudiantes.

Confrontación de los contenidos entre docentes y percepción de los estudiantes.

En lo referente a la calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información. Los resultados de percepción mostraron muy favorables a los estudiantes con 85,9 %, mientras que los docentes manifestaron acuerdo con el 66,7 %. En la estructuración adecuada de los contenidos, distribuida en unidades de aprendizaje y de dificultad progresiva, se encontró muy favorables en los docentes con 80,9 %, mientras que los estudiantes aprobaron con 77,5 %.

Confrontación sobre la motivación en el aula entre los docentes y la percepción de los estudiantes.

En la motivación sobre propiciar procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos, la consulta fue favorable en los docentes con 76,2 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con el 74,4 %. También, en la consulta sobre motivación en cuanto se favorece el desarrollo del aprendizaje y se da la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso. Los resultados de confrontación son favorables en los docentes con el 94,4 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con 83,8 %.

En las percepciones sobre currículo, los créditos que tiene el curso de finanzas son suficientes para la formación del administrador fue positivo bajo por los docentes con 52,4 %, mientras que los estudiantes aprobaron con 71,7 %. También, el docente realizó evaluación de acuerdo con las reglas de juego–normas, mediante su adecuación al currículo. Los estudiantes aprobaron el currículo en un 84,8 %, solo el 1,5 % se mostró en desacuerdo.

En la investigación realizada se encontró que los programas de administración de empresas del 88,9 % de los magister vinculados no se encontraron ningún docente con formación en educación al igual que el 11,1 % de los especialistas. Solo los programas cuentan con el 44,4 % de docentes de tiempo completo, mientras que el 33,3 % son de medio tiempo y el 22,2 % catedráticos, lo que no garantiza el proceso de diseño educativos.

El 22,2 % de los docentes vinculados a los programas son investigadores y el 77,8 % son docentes. Lo que incide en los procesos transversales de la investigación y en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, los contenidos, currículos, actividades del aprendizaje. La mayoría de las misiones de los programas consultados presentan de manera general los conceptos de innovación, competitividad, pero en cambio las variables globalización, emprendimiento y tecnología de las comunicaciones y de la información no aparecen en las misiones.

Revisada la misión se aprecia un divorcio entre la misión del programa de Administración de Empresas, el plan de estudios y los contenidos curriculares en lo atinente a la didáctica en la formación de finanzas.

Algunas visiones en los programas universitarios analizados son extensas y confusas y no son fáciles de transmitir y explicar, la visión de un programa de Administración de Empresas se encuentra desactualizada porque fue programada al 2015. Se identificó que los planes de estudio de los programas universitarios de Administración de Empresas son diferenciadores en sus currículos, asignaturas, créditos académicos, los nombres y la ubicación de las asignaturas, el proceso

secuencial de las asignaturas, los perfiles profesionales y ocupacionales y duración de la carrera.

En la actualidad el profesorado se encuentra ante una multiplicación de funciones, desde una carga académica alta, combinada con la investigación, reuniones y comités. La propuesta Didáctica en contexto es una exigencia para lograr los resultados deseados en materia de desarrollo educativo, tecnológico y transferencia de conocimiento, la propuesta nos coloca en la senda correcta, el camino es largo por recorrer en la vida académica, se demanda reforma en los diseños de las asignaturas para facilitar las actividades de desarrollo didáctico tecnológico y transferencia de conocimiento de las IES y otras entidades, conformando así una masa de instituciones educativas y de investigadores con capacidad para incursionar de manera activa en el creciente mercado educativo competitivo. Con lo anterior se pretende elevar los niveles de desarrollo científico y tecnológico de lo didáctico e incidir en el desarrollo económico para que las acciones de la didáctica y la transferencia de conocimiento aporten de manera significativa al desarrollo educativo de este país

REFERENCIAS

- Aebli, H. (2000.p. 17). Las 12 formas básicas de enseñar, una didáctica basada en la psicología. España: Narcea.
- Attala, A (2009). La enseñanza de finanzas en las Universidades de Argentina. Buenos Aires.
- Aguilar, N. Á. (14 de octubre de 2004). Didáctica Inicial de Siso Martínez. Disponible: <http://sisomartinezinicial.blogspot.com/>. [Consulta: 2019, Mayo 19].
- Basabe, S. (2013). Desempeño del docente en las aulas virtuales. Mérida: Producciones Editoriales C.A.
- Camilloni, A. D. (2000). Corrientes didácticas contemporáneas. México: Paidós.
- Celis, J. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa.
- De Zubiria, J. (2001). Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- García, M. (1969). Didáctica general. Madrid. Ediciones: Anaya.
- Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Universidad EAFIT.
- Gómez, A. (2010). Lógica y conjuntos en la enseñanza universitaria del Caribe Colombiano: 1961-2000. Cartagena: Tesis doctoral
- Grisales, F. L. (2014). Aproximación histórica al concepto Didáctica Universitaria. Educación. Bogotá
- Hernández, A. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Martínez, M. (2007). Paradigma emergente. México: Trillas.
- Ossa, A. (2013). Mirada al currículo. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.
- Puche, R. R. (2010.p.35). Administración Financiera Global (Primera Edición ed., Vol. 1). (U. S. Bolívar, Ed.) Barranquilla, Atlántico, Colombia: Artes Gráficas Industriales Ltda.

- Rico, F. (2018). Didáctica para la formación en Finanzas en programas de administración. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.
- Rico, F. (2010). La práctica de las didácticas de finanzas en un programa de Administración de Empresa-. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.
- Torralbo, M. (2000). Tesis doctorales españolas en educación matemáticas-investigación didáctica. Córdoba: Tesis de grado.
- Tunnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas: CRESALC / UNESCO.
- Titone, R. (1986). Metodología Didáctica. Madrid: Rialp.

EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DEL NEUROAPRENDIZAJE EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Bermúdez, Lorena
bermudezlore@yahoo.es

Kiriloffs, Scarlet
skiriloff@yahoo.com

Guevara, Eliel
elielmguevarac@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

El presente reporte se fundamenta en avances de una investigación basada en el paradigma pospositivista, con un enfoque cualitativo bajo el método fenomenológico hermenéutico, que pretende comprender e interpretar los referentes epistemológicos desde las prácticas del aprendizaje, direccionados a vincular tanto los estilos de aprendizaje, como del neuroaprendizaje en contextos universitarios. Como referente tenemos a Tunnermann, (2006) quien señala: estamos en una etapa de transición donde se presenta una tendencia a la masificación de la educación superior, imaginando homogeneidad en los programas y desatención a los intereses y motivaciones de una población estudiantil heterogénea. El cerebro humano en tanto que creador, poseedor y consumidor de conocimiento, es el tesoro más valioso que pueda tener una sociedad; la estructura cognoscitiva no funciona por sí sola, sino que está sujeta al proceso de generación de conocimientos, que sirvan de guía a fin de enlazar pensamiento, acción y emociones. La metódica, en cuanto a la técnica de recolección de la información se fue la entrevista a profundidad. Entre los hallazgos tenemos el significado que le otorgan los docentes, a la necesidad de conjugar los estilos de aprendizaje y los diferentes procesos que permite el neuroaprendizaje para propiciar el aprendizaje en estudiantes universitarios.

Descriptores: estilos de aprendizaje, neuroaprendizaje, contextos universitarios.

INTRODUCCIÓN

Los estilos de aprendizaje para la vinculación del neuroaprendizaje, partiendo de lineamientos epistemológicos pueden ser entendidos como una herramienta de generación de conocimiento, la cual permite construir probabilidades de ocurrencia e influencias para alcanzar un futuro deseable y plantear futuros posibles con base cognoscitiva desde un punto de vista de viabilidad. Sin embargo, se considera que aún existen muchos problemas con la aplicación de los estilos de aprendizaje, ya que carece de un fundamento didáctico sólido, una amplia aceptación, continuidad, tiene un bajo nivel de difusión de resultados y poca integración de todas sus actividades académicas que propicie un desarrollo integral del estudiante.

En tal sentido, la exploración representa, una fuente de consulta para otros estudios en el área, por contribuir con elementos validados empíricamente, los cuales podrán ser utilizados, en otras organizaciones, con miras a profundizar, permitiendo establecer relación entre estilos de aprendizaje y aplicación del neuroaprendizaje para el fortalecimiento del rendimiento académico en estudiantes de la Universidad del Magdalena. Esta investigación describe cómo se pueden estructurar los ejes integradores de una aproximación teórica acerca de la vinculación de los estilos de aprendizaje y del neuroaprendizaje en la Universidad del Magdalena de Colombia.

En relación al estado actual del problema, partimos de lo que ocurre con los cambios acelerados del entorno, los principales relacionados con estilos de aprendizaje, procesos de innovación, lo cual ha generado un impacto de lo que algunos han llamado “la economía de estilos de aprendizaje” que no se limita exclusivamente a las nuevas industrias o las que se basan en él. Las estrategias que los entes educativos desarrollen deben estar orientadas a un enfoque de potencializar estilos de aprendizaje y las competencias de los docentes-estudiantes, por tal razón, los estilos de aprendizaje examinan por igual su desarrollo e influencia en su desarrollo, al menos de tres maneras: por sus docentes, investigadores y

estudiantes; quienes son los actores principales en la generación de difusión de estilos de aprendizaje.

En este sentido, los estilos de aprendizaje corresponden al conjunto de actividades desarrolladas para utilizar, compartir, desarrollar y administrar que posee una organización y los individuos que en esta trabajan, de manera, que estos sean encaminados hacia la mejor consecución de sus objetivos, para contribuir a la sostenibilidad de sus ventajas competitivas, por tanto, están vinculada con la transferencia y aplicación de nuevos conocimientos.

Actualmente se disponen de importantes referentes epistemológicos como fundamento al tema planteado, por tal razón, se infiere la necesidad de profundizar en registros estadísticos acerca de la relación entre las variables que puedan determinar las cualidades. Algunos estudios destacan algunas conclusiones respecto al género, la asignatura o la carrera, sin embargo, es importante continuar profundizando en investigaciones que se tienen en cuenta estas variables. Como ejemplo de lo anteriormente descrito, autores como López-Aguado (2011).

De hecho, los estilos de aprendizaje, toma importancia de la actividad y la participación, se distinguen como factores conductuales de la misma, se sabe que estos se tratan como móviles de la vida, de las intenciones que tiene el individuo. En función de lo anterior mencionado, existe una asociación de factores de conocimiento con el logro que alimenta el desarrollo personal, se ha manifestado en conductas observables, que la presencia excesivamente fuerte de la necesidad de logro puede convertirse en meticulosidad exagerada o perfeccionismo, comenzando las personas a fijarse metas excesivamente altas.

Es necesario, reconocer que existen componentes básicos de los estilos de aprendizaje universitarios, (cognitivos, fisiológicos y afectivos) los cuales se estructuran con base a la información, que puede ser recogida tratada y almacenada por los sistemas institucionales, facilitando la creación integral para la dirección y las habilidades, que son el cambio más complicado de transmitir, ya

que implica adquirir nuevo conocimiento para el que las recibe.

De cara con lo expuesto en el párrafo anterior, los académicos deben contribuir con su accionar a la progresiva inclusión, la profundización y mejora de los programas de participación, establecer puentes de contacto más flexibles con la comunidad, para redimensionar su imagen y credibilidad. En la medida que eleve su nivel de aceptación dentro de las mismas, mayor será el apoyo recibido; en este sentido, será innegable los alcances que la universidad tendría, no solo dentro del espacio institucionales, sino que a su vez para que pueda trascender en la sociedad.

Se debe entender después de revisar el contexto latinoamericano, el panorama desde un punto de vista en Colombia, por ello, se hace necesario aplicar políticas y programas referidos a los problemas investigativas, las cuales deben estar reorientadas a la de estilos de aprendizaje. De modo que parece urgente para las universidades en general, asuman su responsabilidad ante la sociedad, contribuyendo a resolver sus problemas, en lugar de permanecer ajenas a las condiciones de vida que se desarrollan en su entorno socio-cultural.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter cualitativo y estudia fenómenos que son analizados como sistemas complejos interrelacionados desde el punto de vista humano, que utilizó la descripción de los hechos en la generación de conocimientos y que permite entender los fenómenos del mundo. Por la tanto la misma posee un diseño fenomenológico- hermenéutico.

Ahora bien, para interpretar y comprender los estilos de aprendizaje y del neuroaprendizaje en el escenario académico Universitario, se usará como corriente filosófica los principales elementos de la fenomenología, la cual aporta a la investigación según Pérez (2015) a) primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva

de los sujetos y, c) un interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

En ese sentido, la fenomenología pretende comprender los significados que los sujetos dan a su experiencia. Por ello, lo verdaderamente importante es lograr aprehender el proceso de interpretación a través del cual las personas definen su mundo y en base a éste su forma de actuación.

Para generar lineamientos epistemológicos de la vinculación de estilos del pensamiento y del neuroaprendizaje en contextos universitarios, se debe hacer un procedimiento de recolección de datos, por tal razón se planteó la técnica de la entrevista y como instrumento una grabadora, para lo cual se tomó como base teórica los postulados de Buendía (2009), el cual señala que la entrevista a profundidad, se caracteriza por la falta de una estructura determinada, lo cual permiten realizar descripciones de todo el flujo de acontecimientos, además, explicar procesos en pleno desarrollo, y que se utilizó en esta investigación con el objeto de recoger la narración de una experiencia vivida por los Docentes de cátedra de la Universidad del Magdalena - Sede Santa Marta y expresada con sus propias palabras, dando así a la investigación un carácter descriptivo en el cual el relato del informante adquiere la mayor importancia.

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta, que la presente investigación aún está en desarrollo, en este apartado se comentan algunos avances en materia de análisis e interpretación de la información, basados en entrevistas realizadas a dos informantes clave (un docente universitario y un estudiante), con el fin de adelantar insumos teóricos relevantes para la presente investigación.

En este orden de ideas, los datos se analizaron e interpretaron, ya que sirven como insumos para la generación de la teorización, es decir, sobre el

tema de investigación y los constructos que permitan generar lineamientos para el aprendizaje desde la mirada del neuroaprendizaje, como componente epistemológico que participa de la mediación docente.

La forma en que se espera manejar los datos proviene en primer lugar de la desgravación de cada una de las entrevistas, las cuales se vacían en formatos o matrices de modo de poder realizar la lectura y relectura para aplicar la categorización y la estructuración. Realizado ambos procesos, se procederá a hacer la síntesis de categorías para acceder a la triangulación como técnica de fiabilidad de todos los datos obtenidos. De tal manera que al finalizar la triangulación se procede a la teorización.

De igual manera, con el propósito de manejar los elementos, conceptos y categorías que le permitan, finalmente, aportar algunas comprensiones e interpretaciones del fenómeno en estudio desde la perspectiva de los significados y representaciones manifiestas en el proceso del entrevistado. La entrevista en profundidad utilizada por los métodos cualitativos es flexible, dinámica, y se considera como no directiva, no estandarizada y abierta.

Con la información recabada Las técnicas y métodos para el análisis de los hallazgos que se llevará cabo después de la lectura general de la transcripción de la entrevista realizada a cada Docentes de cátedra de la Universidad del Magdalena - Sede Santa Marta, pretendiendo revivir el momento e involucrarse con la realidad previamente experimentada con una visión de conjunto, procurando reflexionar sobre lo vivido y dejando de lado las ideas preconcebidas o prejuicios para estructurar una idea general del contenido. Previo al proceso de categorización la investigadora debe tratar de captar la esencia del fenómeno como un todo.

Para Martínez (2010) la categorización supone una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades temáticas a un solo concepto que las representa. Razón por la que, se deben clasificar las partes en relación al todo; integrando y reintegrando el todo y las partes se

conseguirá que aflore el significado de la gerencia social. Seguidamente, se da lectura nuevamente a la transcripción y se deja un espacio para anotar frases que puedan indicar categorías o subcategorías. El producto final de la categorización se concreta en una matriz categorial que expresa diferenciadamente las declaraciones.

HALLAZGOS

Teniendo en cuenta el estado de avance de la presente investigación, salen a la vista algunos hallazgos preliminares, dentro de los cuales se destaca a partir del análisis de las entrevistas previas aplicadas a informantes (docente de la facultad de educación de la Universidad del Magdalena), donde se infiere el significado que le otorgan los docentes, a la necesidad de conjugar los estilos de aprendizaje y los diferentes procesos que permite el neuroaprendizaje para propiciar el aprendizaje en estudiantes universitarios. Adicionalmente queda en evidencia el desconocimiento por parte de los docentes, en temas relacionados con el neuroaprendizaje, ante lo cual expresan la necesidad de capacitarlos en el tema y de incorporar estrategias derivadas de los avances en materia de neuroaprendizaje, al momento de desarrollar actividades y de implementar mediaciones didácticas.

Lo anterior se enmarca en la necesidad de aprender a aprender y de hacerlo para toda la vida. Entre otros autores Goleman (2013) que el aprendizaje responde a procesos complejos, donde están implicados los aspectos cognitivos y emocionales

Por lo tanto, es una responsabilidad y necesidad para los docentes, al planificar sus espacios didácticos ya que no sólo pensará en abordar adecuadamente las técnicas, los enfoques metodológicos, recursos y materiales, sino que abordará preferencialmente las potencialidades de los estudiantes y concretamente los estilos de aprendizaje. En esta parte, resulta interesante

reflexionar lo señalado por Huberman (1999) al hacer referencia a que la mayoría de las veces los docentes creen equivocadamente que los estudiantes aprenden como ellos les enseñan y realmente lo correcto es enseñarles de la forma como ellos realmente aprenden, para referirse a la importancia de conocer cómo aprenden los y las estudiantes (conocer los estilos de aprendizaje) para poder enseñarles mejor.

Los resultados, conclusiones, recomendaciones y la propuesta pueden ser utilizados para potencializar las destrezas y habilidades cognoscitivas y meta cognitivas del estudiante. Presentación de información que no se conoce, por lo tanto, es actualizada y selecta sobre los temas tratados, hacen que este trabajo represente un aporte muy importante para la noción de un proceso de enseñanza y aprendizaje que pondere adecuadamente las destrezas y potencialidades de forma particular de cada uno de los estudiantes y que además les dé la oportunidad de lograr plenamente los resultados académicos esperados, dentro de un contexto universitario eficiente y participativo.

REFLEXIONES FINALES

A partir del análisis documental y los avances de la investigación, se pueden inferir las siguientes reflexiones parciales:

Necesidad de conjugar los estilos de aprendizaje y los diferentes procesos que permite el neuroaprendizaje para propiciar el aprendizaje en estudiantes universitarios

Queda en evidencia el desconocimiento por parte de los docentes, en temas relacionados con el neuroaprendizaje, ante lo cual expresan la necesidad de capacitarlos en el tema y de incorporar estrategias derivadas de los avances en materia de neuroaprendizaje, al momento de desarrollar actividades y de implementar mediaciones didácticas.

Se concluye, que los docentes, deben poseer información sobre los estilos de aprendizaje y el neuroaprendizaje como herramienta en la mediación, que le permita identificar el estilo predominante de cada estudiante, además diseñar actividades adaptadas a cada estilo, potenciando en cada uno de ellos sus capacidades, bajo los orientadores del neuroaprendizaje, siendo una herramienta indispensable para la planificación académica a desarrollar en el respectivo curso.

En materia de mejoramiento académico de los estudiantes, tomando como fundamento que todos aprenden de una manera y a un ritmo diferente, lo cual resulta contrapuesto a los modelos tradicionales, que “unificaban” o “uniformaban” a todos los estudiantes, dando igual tratamiento a los mismos, sin considerar las diferencias individuales, resultando frustrante para muchos de ellos.

El alcance de la investigación se ubica en el plano territorial o local, no obstante, permite inferir y extrapolar los resultados obtenidos a nuevos escenarios de validación, donde se espera resultados similares, siendo lo más importante su contribución real al mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje e indirectamente contribuye a la disminución de la deserción universitaria (permanencia), además que provoca un mejoramiento docente, en cuanto a la aplicación de estrategias efectivas que potencien los estilos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Buendía, G. (2009) Metodología. Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación con énfasis en ciencias institucionales. México: Limusa.
- Garnett, S. (2014). Cómo usar el cerebro en las aulas: para mejorar la calidad y mejorar el aprendizaje. Madrid, ESPAÑA: Narcea Ediciones. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.ebrary.com.biblioteca.unimagdalena.edu.co:2048>. [Consulta 2019, Junio 29]
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Journal of Learning Styles*, 6(11), 51-70. [Documento en Línea] Disponible: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/183>. [Consulta 2019, Marzo 14]
- Huberman, S. (2006) Cómo aprenden los que enseñan: la formación de formadores: nuevos modelos para nuevas prácticas. 1ª edición. Editorial Aique. Buenos Aires Argentina.
- Kolb, D. (1984a). Experiential learning experiences as the source of learning development. Nueva York: Prentice-Hall. Learning environments: An investigation of the impact of learning styles and discipline demands on the academic performance, social adaptation and career choices of MIT Seniors. Massachusetts: MIT.
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Journal of Learning Styles*, 4(7), 109-134. [Documento en Línea] Disponible: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/53>. [Consulta 2019, Marzo 14].
- Martínez (2010) Iniciación práctica a la investigación científica. 2ª ed. Consejo de Publicaciones de la Entidad pública de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Pérez, E. (2015) Epistemología y Metodología. Eudeba. Buenos Aires.
- Tünnermann, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. [Documento en Línea] Disponible: en: <http://biblio2.Url.edu.gt>, 8991. [Consulta 2019, Marzo 14]

EL DESEMPEÑO ESTUDIANTIL EN LAS PRUEBAS SABER ONCE, APROXIMACIÓN TEÓRICA FUNDAMENTADA EN LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE

García María del Rosario
mdelrosario1502@hotmail.com

Piña Esperanza

esperanzapv@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Venezuela.

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

En la actualidad es un reto para las instituciones educativas educación media colombiana avanzar hacia una educación de calidad a partir de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber Once. Es por ello, que el accionar docente debe ir más allá de la producción y transferencia del conocimiento a los fines de buscar alternativas pedagógicas que creen oportunidades legítimas de crecimiento y prosperidad para los estudiantes y para el país. Esta demanda social propicia un proyecto etnográfico orientado a generar una aproximación teórica-comprensiva acerca del accionar cultural de los estudiantes en las Pruebas Saber Once. Por tanto, la importancia de esta investigación surge porque ofrece un acervo teórico a investigadores interesados en realizar estudios similares. Este escrito describe fase inicial de entrada al campo con la recopilación de información desde los referentes teóricos, investigaciones previas y entrevistas a los actores seleccionados a fin de codificar y categorizar a mayor profundización las categorías iniciales del tema en estudio.

Descriptor: calidad educativa, desempeño estudiantil, pruebas saber Once, etnografía

INTRODUCCIÓN

Como autoras del presente estudio, consideramos necesario iniciar la contextualización del tema que nos inquieta y del cual nos ocupamos, diciendo que este reto heurístico está basado principalmente en nuestra experiencia como docentes de aula, en lo observado y vivido durante más de diez (10) años de trabajo en la zona urbana del municipio de Valledupar y en otras instituciones de educación secundaria y universitaria, donde el desempeño estudiantil es un nudo crítico y por tanto un tema interesante para investigar. Por ello, en este escrito describimos no sólo las situaciones del contexto de las cuales emerge el tema de estudio, sino también, aquellos fundamentos teóricos iniciales que sustentan la investigación propuesta y cerramos con algunas consideraciones que emergen de este proceder investigativo.

En este sentido comenzamos señalando que en Colombia, el sistema político, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, implementa a partir del año 2014, las Pruebas Saber Once como una estrategia de evaluación estudiantil, que busca validar el grado de desarrollo de las competencias adquiridas por los educandos que están finalizando la educación media. Además, los resultados obtenidos en esta Prueba buscan valorar la calidad de la educación impartida en las instituciones educativas del país, según los estándares básicos de competencias y referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. Todo esto a fin de alcanzar mejores alternativas académicas que proporcionen el cimiento de una sociedad próspera y perseverante capaz de producir cambios significativos en pro del progreso del país. Por tal motivo, se requiere formar ciudadanos, que sean competentes para abordar los grandes retos y necesidades que demanda el desarrollo sustentable de la nación.

Pedraza (2009), sintetiza el proceso de dichas pruebas en nuestro país, al decir que:

Desde los primeros años de la década de los 90 se inició el desarrollo de SABER, es una estrategia de evaluación nacional para la calidad educativa... y se aplica a estudiantes de determinados grados y en algunas áreas del conocimiento...a partir de los cuales es posible establecer qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto están cumpliendo con unas expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer... (p. 4)

En el marco de este contexto, en las instituciones oficiales de Educación Media del Municipio Valledupar, se intensifica la aplicación de estrategias y recursos en aras de lograr el mejoramiento de los contextos de aprendizaje en cada uno de sus programas, a los fines de identificar aquellos aspectos tanto administrativos como académicos, que perturban la participación de los estudiantes y que conllevan a un resultado negativo en las pruebas que se les aplique para evaluar sus competencias. Sin embargo, las políticas públicas educativas instituidas tanto en el municipio como en el país son muy precarias para solventar esta intención, por lo que las diferentes instituciones educativas continúan en la búsqueda de tácticas que permitan un avance y una disposición estudiantil más conveniente según los estándares establecidos.

Grisales (2012), sostiene” El bajo rendimiento en las Pruebas Saber es un problema generalizado y tiene múltiples causas; los aspectos que principalmente lo caracterizan se expresan en las áreas de funcionamiento cognitivo, académico y conductual, en las que intervienen todos los entes educativos”.

Y ante este panorama surge la pregunta ¿De qué manera el modo de actuación cognitivo, académico y conductual de los estudiantes es un significativo cultural en los resultados obtenidos en las pruebas de Saber Once? Si asumimos que el estudiante de educación media es un ser que se arraiga a su contexto y en gran medida obedece a una humanización creada en parte por quienes le rodean, entonces su hacer estudiantil esta permeado por creencias, valores, principios, prácticas y cotidianidades propias de su comunidad. El conjunto

de todos estos aspectos es lo que llamaremos hacer como rasgo distintivo del comportamiento humano, y donde la dimensión actitudinal es permeadora de todo este comportamiento o hacer, entendido **hacer** en esta oportunidad como las creencias, vivencias, valores, aptitudes y actitudes del hombre como ser humano.

En consonancia con lo anterior, Varela (2005), sostiene que el comportamiento habitual del ser humano es parte de la misma cultura, porque el hombre significa y simboliza acciones como respuestas a otras personas o entornos que le son propios o comunes. En otras palabras, los comportamientos habituales como: signos verbales, gestos y reacciones emotivas o modos de actuación específicas, pueden o no ser compartidos, entendidos y comprendidos por los actores de un mismo campo cultural o entorno social.

De acuerdo a los planteamientos del autor citado podemos decir que el proceder habitual de los estudiantes de educación media, forma parte de la urdimbre cultural donde éste se desenvuelve cotidianamente. Por esta razón, la formación del estudiante debe fomentar una educación integral que considere los valores éticos, las creencias, los hábitos, costumbres y virtudes en las distintas expresiones culturales derivadas en símbolos, actitudes y comportamientos que manifiestan los actores sociales que conviven en el contexto socioeducativo. Por las razones expuestas con anterioridad, donde se precisa que la cultura conforma los patrones, costumbres, prácticas, códigos y reglas en grupo de personas y donde su hacer configura los componentes cognitivo, afectivo y conductual del comportamiento de éstas, entonces se plantea un nudo crítico entre hombre -cultura- desempeño estudiantil. Por consiguiente, este estudio hará énfasis en las cosmovisiones que el estudiante enuncia acerca de su desempeño en la presentación de las pruebas Saber Once, dentro del contexto de las instituciones oficiales de la zona urbana, Municipio de Valledupar.

Para Herrero (2002), cada persona comparte y muestra sus creencias, valores y formas de proceder interiorizado con otros miembros de un mismo grupo de personas. Desde su cosmovisión, cada individuo comparte ideas en

distintas dimensiones con algún otro grupo de personas. La cosmovisión está constituida por creencias, valores y prácticas que la persona o grupo tiene acerca de su realidad. En concordancia con el autor antes citado, son presuposiciones o asunciones que un grupo sostiene, practica y mantiene acerca del mundo. Es la manera que tiene el individuo de percibir, interpretar y explicar el mundo.

Gadamer (2000), sostenía que el hombre tiene una conciencia históricamente moldeada, esto es, que la conciencia es un efecto de la historia y que estamos insertos plenamente en la cultura e historia de nuestro tiempo y lugar y, por ello, plenamente formados por ellas.

Presunción que hace decir que el hombre siempre busca a responder a las preguntas que todos los humanos se hacen: ¿Qué es la realidad? ¿Qué cosas existen y por qué? ¿Qué soy como ser humano? Es lograr la comprensión de aquello que le rodea y, por ende, encontrar un sentido individual y colectivo al mundo en el cual vive. Desde esta posición sostenemos que posiblemente existe una relación estrecha entre las cosmovisiones de los estudiantes de educación media en cuanto a su desempeño estudiantil en las Pruebas Saber Once y su entramado cultural dentro de las instituciones oficiales de la zona urbana, Municipio de Valledupar.

Entramado cultural que se sustentará en las cosmovisiones del actor social, construidas mediante los procesos intersubjetivos derivados de la puesta en práctica de valores, creencias y convicciones, modelos de conducta manifestada por patrones de crianza y finalmente, hábitos de estudio como ejes orientadores del comportamiento en los ambientes académicos.

Bajo estos argumentos, el presente estudio hará énfasis en “Desempeño Estudiantil–modos de actuación” como un rasgo distintivo cultural en los estudiantes de las instituciones oficiales de la zona urbana, Municipio de Valledupar, por coincidir con Garbanzo (2007) quien plantea:

El rendimiento académico del estudiante constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa, por tal razón son importantes todos los procesos que conducen al mejoramiento de los resultados de las pruebas tanto internas como externas, realizadas a los futuros bachilleres (pág. 46)

Así mismo, el hombre ha sido ampliamente estudiado por distintas áreas del conocimiento con el fin de lograr una mejor comprensión de su ser, estar y convivir como fenómeno social y educativo. Por ello, comprender al estudiante como ser humano individual y colectivo ha despertado nuestro interés investigativo, desde hace mucho tiempo, como integrantes activas en el sistema educativo colombiano, en el nivel de educación media.

Echeverría (2009), plantea “el hombre solo genera interpretaciones sobre la realidad”. Aseveración que nos lleva a interpretar que lo afectivo, cognoscitivo y conductual pudiera definirse como la propensión favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o situación. Desde esta visión, el ser humano al manifestar su hacer expresa juicios de valor, articulados mentalmente en la memoria (componente cognoscitivo), crea reacciones afectivas ante los objetos, eventos y acontecimientos (componente afectivo) y mueve al sujeto a actuar de determinada manera (componte conductual).

La autora plantea que la actitud puede considerarse como una predisposición aprendida por el ser humano, no innata, que puede cambiar de manera favorable o desfavorable, ante un objeto, persona o situación propia de un contexto. Además, la actitud de la persona en un contexto en el cual hace vida con sus congéneres estará configurada por el conjunto de creencias, hábitos, costumbres y opiniones que caracterizarán su actuación como ser social.

En el presente estudio, asumimos a Ibáñez (2014), quien entre otros aspectos destaca que la actitud es una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación y que incluye el componente afectivo, cognitivo y conductual. En otras palabras, como visión amplia de la actitud, engloba un conjunto organizado de convicciones e ideas que predispone favorable o desfavorablemente “el hacer

o actuar” de la persona ante un objeto, persona o situación social. Desde esta reflexión, se hace oportuno interpretar la “Cultura-Desempeño Estudiantil” desde las cosmovisiones que develan los estudiantes al momento de efectuar sus modos de actuación en las Pruebas Saber Once. Para ello, se eligió la realidad educativa existente en las instituciones oficiales de la zona urbana del Municipio de Valledupar, desde donde se aplican dichas pruebas a los educandos próximos a ingresar a una carrera universitaria.

METODOLOGÍA

Este estudio se proyecta dentro del paradigma interpretativo porque siguiendo a Piñero y Rivera (2012) el mismo “...ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen las personas que forman parte de dichas realidades y se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones” (p. 32).

Desde esta perspectiva las significaciones expresadas por los estudiantes acerca de su realidad representan para nosotras como investigadoras una fuente valiosa e inagotable de información sobre el tema estudiado, para suscitar un conocimiento genuino y novedoso. Asimismo, realizar una investigación orientada por los principios del paradigma interpretativo nos lleva a valorar los significados de un saber y hacer contextualizado, complejo, dinámico y vinculado a la historia de vida personal y de formación del estudiante. A nuestro modo de ver, permite notar y comprender los hechos y significados que atribuyen los actores al tema en estudio y así interpretarlos para llevar a cabo la construcción de un cuerpo teórico en torno al nudo problemático.

Al respecto Heidegger citado por Martínez (2006), sostiene que “el ser humano es ser interpretativo”; es decir, que la interpretación más que ser un instrumento para adquirir conocimiento, es el modo natural de ser de los seres humanos. En este contexto, por ser una investigación de campo nos acercamos

a ella con facilidad porque una de las investigadoras (María del Rosario) labora en la I.E. Simón Bolívar, de carácter oficial y conoce la realidad de los estudiantes con ansias de obtener un puntaje acorde a los estándares establecidos que le permita ingresar a la educación superior.

En cuanto al plano metodológico asumimos el método etnográfico porque nos permite tener una visión más global del ámbito social estudiado al cruzar los testimonios de los miembros del grupo o sea los estudiantes y nuestra propia interpretación como investigadoras, para elaborar la apropiación de las marcas de la vida, como herramienta en la construcción de identidad social.

Según Hurtado (2000), las técnicas de recolección de información comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación. Asimismo, el autor destaca que los instrumentos constituyen la vía mediante la cual es posible aplicar una determinada técnica de recolección de información. En este estudio, la entrada al escenario de estudio se inicia utilizando la técnica de la observación participante porque permitió conocer desde adentro la realidad estudiada, y recopilar la información con instrumentos como el diario de campo, grabaciones y fotografías las cuales certificaron la recolección de la información.

Bajo este contexto investigativo, este tipo de técnica gestiona la interacción observadora – observado teniendo como objetivo recoger datos sobre las acciones, opiniones y perspectivas de los sujetos en referencia al fenómeno en estudio. También, empleamos la entrevista en profundidad, apoyada en un guion de entrevista con preguntas no cerradas para lograr desde la voz, los gestos y acciones de los actores sociales encontrar respuestas a las interrogantes de esta investigación. Como apoyo de esta técnica, se emplea como instrumento la grabadora para recolectar las evidencias que son fundamentales para llevar a cabo la comprensión e interpretación de la información.

CONCLUSIONES

Por ser un estudio en desarrollo, actualmente nos encontramos dentro del escenario, por tanto, las consideraciones finales de un camino heurístico como un proceso de aprendizaje complejo e individual que se irradia hacia lo profesional y social, nos lleva a sostener : (a) Describir las cosmovisiones del estudiante de las instituciones oficiales del Municipio Valledupar, acerca del desempeño estudiantil en las pruebas Saber 11 ha sido complejo, porque el tema objeto de estudio está relacionado con tantas dimensiones que se convirtió en una fuente inagotable de información; (b) La descripción del tema de interés heurístico permite dejar una ventana abierta para futuras investigaciones, porque sobre este tema no todo se ha dicho y escrito. Lo expresado acá apenas representa la visión propia, única y valiosa de un grupo de estudiantes que invitan a seguir reflexionando e indagando sobre las riquezas del tema en estudio y la importancia de las experiencias de vida cotidiana; (c) escribir las primeras ideas acerca de la investigación como tesis doctoral, requiere empoderarse de un discurso científico y pertinente al método de investigación. Ha sido realizar una revisión minuciosa de los fundamentos teóricos de la etnografía que no sólo ayuda a escribir de manera adecuada las ideas en el informe de tesis, sino también a vislumbrar con mayor claridad las acciones a emprender en el trabajo heurístico.

REFERENCIAS

- Echeverría R. (2009). *Ontología del Lenguaje*. Buenos Aires - Argentina: Ediciones Granica.
- Gadamer, H. G (2000). *El problema de la conciencia histórica* (2ª. ed.). Madrid.
- Grisales, M. (2012). *La evaluación una Posibilidad de Reflexión para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Módulo Evaluación Psicopedagógica. Universidad de Manizales. CEDUM.
- Gurdian Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio – Educativa*. San José de Costa Rica.
- Herrero, J. (2002) *Cosmovisión*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www-01.sil.org/training/capacitar/antro/cosmovision.pdf> [Consulta: 2018, Noviembre 27].
- Hurtado, J. (2000). *El Proyecto de Investigación*. Segunda Edición. Caracas.
- Ibáñez G. T. (2014). *Introducción a la Psicología Social* Barcelona, uo.c
- Martínez, F. (2006). *La Cultura y sus Procesos: Antropología Cultural; Guía para su Estudio*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://www.google.co.ve/#q=origen+del+termino+cultura+cultus+y+colere&tbm=bks> [Consulta: 2018, noviembre 18].
- Martínez, M. (2005). *Método Etnográfico de Investigación*. [Documento en línea]. Disponible:<http://investigacionpostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf> [Consulta: 2019, Marzo 10].
- Pedraza V. (2009) *Informe técnico SABER 5o. y 9o.* [Documento en línea]. Disponible:<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-242097>. [Consulta: 2019, marzo 10].
- Piñero M. L. y Rivero M. E. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Barquisimeto: UPEL – IPB
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage, U.S.A: Thousand Oaks.
- Varela, R. (2005) *Cultura y Poder. Una Visión Antropológica para el Análisis de la Cultura Política*. Anthropos: España.

ESCUELAS PARA PADRES Y MADRES EN EL DESARROLLO COGNITIVO EN LA INFANCIA. UN ESTUDIO EXPERIENCIAL

Margel Parra
margel.alejandra@gmail.com
Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia
Irmina Hernández
irminah@gmail.com
Universidad de la Costa, Colombia
Cecilia Marambio
cecilia.marambio@gmail.com
Universidad Andrés Bello, Colombia.

Modalidad: Ponencia

RESUMEN

El desarrollo cognitivo es parte esencial del proceso evolutivo de los individuos desde su nacimiento; por ello se hace necesario brindar herramientas como las Escuelas Para Padres y Madres que permitan servir de guía y acompañamiento de este proceso. Este estudio se presenta con el objetivo de reconocer a las escuelas para padres y madres como promotoras del desarrollo cognitivo de la primera infancia en una institución de nivel preescolar de la ciudad de Barranquilla. Se basó en un enfoque cualitativo, donde se dio uso de una entrevista semiestructurada a padres y docentes de la institución objeto de estudio y tres expertos. Los resultados permiten arrojar la importancia de las escuelas para padres en la formación y acompañamiento de los padres en la crianza. Se concluye que ciertamente las Escuelas Para Padres y Madres generan una promoción del desarrollo cognitivo de los infantes, siempre y cuando se lleven a cabo los diversos pasos de forma estructurada para una consecución exitosa.

Descriptor: desarrollo cognitivo, proceso evolutivo, escuela para padres y madres

INTRODUCCIÓN

El desarrollo cognitivo se presenta como una de las piezas claves para el crecimiento de los seres humanos, esto se debe a que esta determina la manera en la que el individuo evoluciona desde el punto de vista mental y le permite interactuar con su medio y sí mismo; de manera que este se presenta como algo indispensable para toda actividad del día a día. Con base esto, es importante lo aportado por Piaget (1970) quien presenta el desarrollo cognitivo como un hecho evolutivo y secuencial (de 4 etapas), donde los diferentes factores internos y externos tienen una gran repercusión dentro de este proceso; siendo este autor el promotor de la teoría del desarrollo cognitivo más importante de la actualidad (Moreira, González y Andrés, 2018).

De manera más específica, citando a Castilla (2014), se detalla que las cuatro (4) etapas comentadas por este autor se dan de la siguiente manera:

- Período sensoriomotor (0-2 años): Se entiende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje propiamente dicho.
- Período del pensamiento pre operacional (2-7 años): Este periodo se caracteriza por la capacidad de representación (función simbólica) e inteligencia verbal
- Período de las operaciones concretas (7-11 años): A partir de este momento, es capaz de realizar operaciones que tienen relación directa con los objetos y a continuación aprenderá a resolver operaciones de manera abstracta
- Período de las operaciones formales (11-en adelante): Los infantes se hacen capaces de explorar soluciones lógicas para conceptos tanto abstractos como concretos, de pensar sistemáticamente en todas las posibilidades de un problema, de proyectar hacia el futuro o recordar el pasado y de razonar a través de analogías, comparaciones y metáforas

Basándose en Piaget (1970), se puede considerar entonces que es fundamental que todos los que puedan intervenir en el proceso de formación cognitiva de un individuo desde su nacimiento hasta la llamada maduración tengan un nivel de conciencia que les permita tomar acciones que no solo no obstaculicen dicha evolución si no que sean ellos quienes contribuyan a la óptima sucesión de las etapas nombradas por Piaget.

Se destaca que un mal desarrollo cognitivo puede desencadenar una serie de dificultades y limitaciones en las capacidades cognitivas; las cuales afectarían la realización de cualquier actividad del día a día y en el desenvolvimiento del individuo dentro de la sociedad; a través de incapacidades en la percepción, atención, memoria, lenguaje, razonamiento y solución de problemas, conceptos y categorías, representaciones, desarrollo cognitivo, aprendizaje y conciencia (Escorcía, Noriega y Torres, 2019). Con base a estas importancias que tiene el desarrollo evolutivo en la vida de los seres humanos y la participación de los padres en este proceso, es que en la década de los noventa el ICBF en conjunto de la UNICEF daría pie a la promoción de la teoría planteada por Piaget, de manera que se lograra crear una verdadera conciencia de la trascendencia del desarrollo infantil y priorizarlo en la agenda de todas las familias (Jiménez, 2011).

Es de destacar que la llegada a Colombia de esta teoría es considerada por expertos por un hecho tardío, lo cual permitió demostrar la crisis que la infancia estaba y aún sigue sufriendo. Lamentablemente, aun en ciertos niveles del ámbito nacional, tanto en docentes como en padres y representantes no existe una cultura encaminada al buen desarrollo del infante en todos sus ámbitos.

A partir de esta necesidad de mejorar las condiciones de la infancia en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional o MEN (2010) divulga la ley 1404 donde estipula la entrada en vigencia del programa bautizado como Escuela Para Padres y Madres, el cual se presentó con la finalidad de prestar un servicio de unir los lazos entre las familias y la escuela.

Este programa de Escuela para Padres y Madres tiene sus inicios en la Unión Europea en 1815; donde se crearon las primeras asociaciones de madres para la capacitación y desempeño de sus hijos en la escuela (Barrios, Gutiérrez & Pérez, 2017). Hoy en día es un programa que se desarrolla a nivel mundial y que, a través de la realización de reuniones y talleres de los padres y docentes con especialistas, busca la creación de un espacio de diálogo enfocado a la orientación de los temas de crianza (Parra et al, 2018). Se sostiene sobre la base, que está comprobado que el alto compromiso de los padres trae como resultados una mejoría de las dinámicas en el aula de clase; incrementando de manera sucesiva las relaciones padre-profesor y profesor-alumno, una mayor competencia de los estudiantes y un mejor desarrollo integral de estos en la vida académica (Rodríguez y Ballestas, 2018; Guerrero, 2017).

No obstante, se debe destacar que esta tendencia a la subvaloración de la infancia dentro del país aún no ha sido superada pues, aun con la implementación del programa Escuela para Padres y Madres de manera obligatoria a nivel nacional, algunos estudios han permitido comprobar que estas unidades de crecimiento no están teniendo el impacto y éxito que se esperaba (Ballestas et al, 2018; Salas, 2018).

Estos mismos estudios aluden lo comentado a la desorganización del programa, donde muchas veces no se tocan temas de relevancia para los padres o solo se cumple con el compromiso legal (Parra et al, 2018); llegando a encontrarse en muchos que en diversas instituciones del distrito de Barranquilla ni si quiera hay presencia de una Escuela para Padres y Madres (Barrios et al, 2018).

Pareciera entonces que esta preocupante tendencia del país por desconocer la infancia como un hecho crucial del desarrollo humano es algo difícil de combatir; es por eso que desde la Presidencia de la República en el año 2019 se han comenzado a dar pasos para retomar este programa y así crear un espacio de pie a la participación de toda la comunidad educativa en el programa.

A partir de la situación planteada con anterioridad, el presente estudio se formula como un desarrollo experiencial para reconocer a las escuelas para padres y madres como promotoras del desarrollo cognitivo de la primera infancia en una institución de nivel preescolar de la ciudad de Barranquilla, de manera que se estableciera una exploración del tema.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo exploratorio, se basó en un enfoque cualitativo; para lograr generar resultados con base a las cualidades de los datos recopilados durante esta experiencia, sobre la cual no existen precedentes directamente relacionadas con la temática (Ruso, 2011). Se debe destacar que esta experiencia exploratoria se llevó a cabo a través de una serie de entrevistas semiestructurada de 18 preguntas divididas en tres categorías a 10 padres de una institución de educación preescolar de la ciudad de Barranquilla cuyos hijos estuviesen entre los tres y cinco años, el docente de dicha institución y a 3 expertos en el área de desarrollo cognitivo y Escuelas Para Padres y Madres; a quienes se le aplicó a misma entrevista semiestructurada sobre la cual se realizó un procedimiento de análisis de contenido por actores de modo que se pudiesen comprender los contenidos establecidos por los informantes.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para poder dar muestra clara de los resultados de este estudio, se llevó cabo un proceso de análisis de contenido de las tres categorías establecidas en la entrevista semiestructurada a los actores clave de este estudio, los cuales se dividieron en tres grupos: padres, docente y expertos. Tomando en cuenta lo explicado en apartados anteriores con relación al proceso metodológico, los resultados del presente estudio se presentan mediante las tres categorías desarrolladas en la entrevista; donde se comparan las respuestas de los actores clave y se sirve de la teoría como un apoyo para generar una discusión de dichos hallazgos.

RESULTADOS

Existen ciertas diferencias significativas entre los conocimientos aportados por los padres y los expertos; siendo el docente un punto intermedio entre los dos pues si bien maneja la información se observan ciertas lagunas al momento de explicarlas. En este mismo sentido, los padres presentaron un nivel de conocimientos el cual contradice lo aportado por los expertos, permitiendo establecer un nivel de desconocimiento sobre la temática abordada en la primera categoría del estudio.

De manera más específica, sobre la primera subcategoría, se puede también realizar un contraste con la teoría donde Piaget (1970) aporta que el desarrollo cognitivo es un proceso secuencial el cual implica la adquisición de ciertas habilidades cognoscitivas fundamentales para la vida de los seres humanos. Haciendo un contraste entre, las respuestas obtenidas por partes de los padres y el docente con las aportadas por los expertos y la teoría se puede observar claramente que los padres tienen ciertas nociones básicas de los que es el desarrollo cognitivo, pero cometiendo el error de pensar que este sucede en un tiempo de vida de los 0 a los 5 años.

Con relación a la segunda subcategoría, se identificó que los padres poseen ciertas nociones básicas de ello, pero no toman en cuenta todos los elementos de la vida del ser humano en el que el desarrollo cognitivo cobra suma importancia. Del mismo modo, se considera que lo aportado por los entrevistados cobra mucho sentido, más cuando se revisa la teoría cuando se dice que el desarrollo cognitivo determina la capacidad de los niños de desarrollarse, crecer y vivir una vida normal dentro de la sociedad (Parra et al, 2018).

Sobre la tercera subcategoría, se logró observar que los padres enfocan sus conocimientos sobre los elementos más en materiales de trabajo y en el rol del docente, sin tomar en cuenta aspectos como la memoria, la atención y el lenguaje. De este modo, se logró reconocer que existen falencias de los padres con relación a la primera categoría de la entrevista enfocada al reconocimiento del desarrollo

cognitivo, del mismo modo pareciera que el docente tiene un papel en dicho desconocimiento pues, aunque maneje la temática, su método de explicación fue muy diferente al de los expertos, quienes no dejaron lagunas sobre ello.

Sobre la primera subcategoría del cuadro 2 anterior, se puede observar que los padres tienen una noción general de lo que es la estimulación temprana del desarrollo cognitivo, pero sin demostrar claridad en la temática; del mismo modo revisando la teoría se encontraron muchas similitudes entre esta y lo dicho por los expertos y el docente pues Mingues (2018) explica que la estimulación cognitiva es un conjunto de técnicas y estrategias que tienen como objetivo la mejora del rendimiento y eficacia en el funcionamiento de capacidades cognitivas como la memoria, la atención o la percepción, entre otras. La estimulación cognitiva actúa sobre aquellas capacidades y habilidades que se encuentran todavía preservadas por medio de actividades y programas que promueven su mejora y potenciación por mecanismos de neuroplasticidad cerebral.

Con relación a la segunda subcategoría, se observó que los padres se limitaron a comentar sobre el juego y la imitación como medios de estimulación; sin tomar en cuenta otras alternativas como las comentadas por los expertos y el docente de la institución. Ciertamente la teoría habla de que uno de los principales medios para lograr una efectiva estimulación cognitiva son los juegos de entrenamiento cerebral enfocados a la utilización por parte de los niños de diversas áreas del cerebro encaminadas a la activación neuronal (Mingues, 2018), diversificando las actividades en el lenguaje, las funciones, ejecutivas, la memoria la atención y la percepción.

Por último, se observa que en la subcategoría de la importancia de los padres en el proceso de estimulación para el desarrollo cognitivo los padres consideraron que las funciones de estos vienen más de la mano hacia el cuidado de los infantes, sin tomar en cuenta la labor formativa que estos cumplen; tal como alegaron los expertos y el docente en la entrevista.

Esto se corrobora en la teoría cuando Parra et al (2018) explican que el rol de los padres es fundamental para el óptimo desarrollo de los niños pues estos son quienes transmiten los primeros pasos de una vida en comunidad, las costumbres y brindan las bases para el desarrollo integral del infante como un individuo.

En esta última subcategoría 3 se observa que, en líneas generales, los padres demostraron una serie de falencias con respecto al conocimiento aportado por el docente y los expertos; del mismo modo el docente destacó la dificultad para llevar a cabo las Escuelas Para Padres y Madres lo que permitiría considerar que existe una relación entre el no desarrollo del programa y los bajos niveles de conocimiento que aportan los padres durante la entrevista. Esto puede ser comprobable al revisar lo aportado por los expertos quienes destacan la importancia que tienen las Escuelas Para Padres y Madres en la formación y acompañamiento de los padres durante su proceso de crianza; así también se puede verificar desde la teoría cuando autores como Ballestas et al (2018) y Salas (2018) comentan la importancia de este mencionado programa en la creación de un entorno digno para el crecimiento integral de los infantes.

CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos durante este estudio, se concluye: (a) En primera instancia, el presente estudio se realizó de manera exploratoria; de modo que se pudiese generar una primera experiencia sobre el reconocimiento de la estimulación temprana del desarrollo cognitivo y las escuelas Para Padres y Madres como medio de apoyo; (b) se observó que los padres tienen algunas nociones sobre el tema, pero estas son muy vagas, se considera que esto es a casusa de un proceso de poco acompañamiento y apoyo por parte de la institución educativa; (d) se encontró que dentro de la institución no se desarrollan las Escuelas para Padres y Madres, por lo que pareciera que existe un nivel de asociación entre el desconocimiento de los padres y la inexistencia del programa.

REFERENCIAS

- Ballestas, L., Parra, M., Hernández-Sánchez, I., Castro, L., De Castro, N. (2018). Estilos de crianza aplicados como herramientas pedagógicas a través de las escuelas para padres. Nuevos desafíos y prácticas en el desarrollo sostenible. Corporación Universitaria Latinoamericana, Barranquilla.
- Barrios, M., Gutiérrez, T., Pérez, J. (2017). Estrategias pedagógicas innovadoras implementadas en las escuelas de padres en los hogares Comunitarios de la entidad FUNDEPRO del Municipio de Galapa. Tesis no publicada. Corporación Universitaria Latinoamericana: licenciatura en educación preescolar, Barranquilla.
- Barrios, M., Gutiérrez, T., Pérez, J., Maussa, E., Parra, M., Hernández-Sánchez, I. (2018). Caracterización de las escuelas para padres en el contexto colombiano. Nuevos desafíos y prácticas en el desarrollo sostenible. Corporación Universitaria Latinoamericana. Barranquilla.
- Castilla Pérez, M. F. (2014). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria. Tesis publicada. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia, Valladolid.
- Escorcía, J., Noriega, K. & Torres, M. (2019). Las escuelas de padres como herramienta para el desarrollo cognitivo. Tesis no publicada. Corporación Universitaria Latinoamericana: licenciatura en educación preescolar, Barranquilla.
- Guerrero M. (2017). Estrategias pedagógicas para desarrollar escuelas de padres en hogares comunitarios del ICBF: sector sur-occidente de barranquilla. Tesis no publicada. Corporación Universitaria Latinoamericana: licenciatura en educación preescolar, Barranquilla.
- Jiménez, A. (2011). La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia, 1968-2006. Revista Colombiana de Educación, (60).
- López, B. (2018). ¿Cómo desarrollar las habilidades cognitivas en la infancia? Disponible: <https://blog.cognifit.com/es/desarrollar-habilidades-cognitivas-ninos/> [Consulta: 2019, junio 6].

- Migues, J. (2018). ¿Qué es la estimulación cognitiva y para qué sirve? Disponible en: <https://www.bitbrain.com/es/blog/que-es-estimulacion-cognitiva>. [Consulta: 2019, junio 6].
- Moreira Zambrano, N. N., González, O., & Andrés, J. (2018). Habilidades del pensamiento en el desarrollo cognitivo. Tesis publicada. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Guayaquil.
- Parra, M. A., Hernández-Sánchez, I., Maussa, E., & Fernández, M. B. G. (2018). Elementos que definen una estrategia pedagógica en la escuela de padres del ICBF del sur-occidente de Barranquilla. *Hexágono Pedagógico*, 9(1).
- Piaget, J. (1970). El desarrollo cognitivo de los niños. Barcelona: Historia de la Psicología.
- Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país (ley 1404). (27 de julio de 2010). Diario oficial. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez y Ballestas. (2018). Elementos de las escuelas para padres y madres que las caracterizan como una herramienta de apoyo en el proceso de crianza en niños de edad preescolar. Tesis no publicada. Corporación Universitaria Latinoamericana: licenciatura en educación preescolar. Barranquilla, Colombia.
- Rusu, C. (2011). Metodología de la Investigación. Universidad Cesar Vallejo: Chile.
- Salas, S. (2018). Caracterización del programa escuela para padres y madres en barranquilla, atlántico. Tesis no publicada. Corporación Universitaria Latinoamericana: licenciatura en educación preescolar, Barranquilla.

INCIDENCIA DEL ÉNFASIS EN INGLÉS COMO EXPERIENCIA TRANSFORMADORA EN LA IE CASD SIMÓN BOLÍVAR DE VALLEDUPAR

González Pabón, E.
egosum24@gmail.com
I.E. CASD Simón Bolívar
Universidad Popular del Cesar, Valledupar-Colombia

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

En este trabajo se describe una experiencia de aula realizada durante los años 2009 a 2017 en la IE Casd Simón Bolívar, institución pionera del bilingüismo en la ciudad de Valledupar. El proyecto se enfocó en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera inglés. La institución ofrecía cuatro énfasis, seleccionados por afinidad de los estudiantes, notas y pruebas de selección para cursarse en décimo y undécimo. Los grupos se conformaron con máximo 30 estudiantes, trabajando dos o tres veces por semana de 2 a 4 horas en jornada contraria al resto de clases. Se implementó el desarrollo de competencias comunicativas en inglés a través de un enfoque ecléctico centrado en el estudiante (student centered), basado en tareas (task based), aprendizaje por proyectos (PBL) y aprendizaje cooperativo (cooperative learning). La mediación se apoyó en materiales impresos y virtuales, en un aula especializada con tablero/pantalla electrónica y computadores portátiles. Los resultados mostraron que los egresados del énfasis en inglés mejoraron significativamente los promedios (hasta el nivel B2) y algunos eligieron programas de Licenciatura en Lenguas y afines como su profesión. Aunque, otros pudieron elegir diferentes carreras por sus buenos resultados en las pruebas de lengua extranjera, los cuales conservaron, en la mayoría de los casos.

Descriptor: EFL, bilingüismo, énfasis en inglés, competencias comunicativas.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo trata de una experiencia de aula que se llevó a cabo en la IE CASD Simón Bolívar en Valledupar durante los años 2009 a 2017. La experiencia consistió en un énfasis en inglés, es decir se incrementaron las horas dedicadas al estudio de esta asignatura, lo cual era una experiencia única en la ciudad en ese tiempo. El objetivo del proyecto era el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera inglés.

En Colombia, teniendo en cuenta los procesos de globalización, el manejo del inglés se ha convertido en una prioridad y política de estado; siendo una constante preocupación la búsqueda del mejoramiento de los resultados de proficiencia en inglés, lo cual se expresa en diversos documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que parten de La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual considera al inglés como una de las áreas obligatorias y fundamentales. La Ley 115 de 1994 define un currículo basado en procesos y competencias, de carácter flexible, abierto que busca el desarrollo integral de los individuos. A su vez, esta Ley General de Educación se reglamenta en otros documentos como: Cartilla 22 de Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros (1999), Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006) y el Plan Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019 del MEN, entre otros. Estos documentos buscan la formación en lengua extranjera en todos los ciclos a partir de la Básica primaria y un mayor fortalecimiento de las competencias de dominio de la lengua extranjera en los últimos grados de la Educación Media, es decir grados décimo y undécimo. En el Programa Nacional de Bilingüismo expresamente se dice que se orienta a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”. Según se expresa en el documento de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006) para lograr este propósito se estructuró un plan para el desarrollo de las competencias comunicativas que

abarca todos los niveles del sistema educativo colombiano. Dicho plan contempla la adopción de un referente reconocido o estándar internacional que permitiera establecer niveles de desempeño para todas las etapas del sistema educativo: el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER), desarrollado por el Consejo de Europa que utiliza una escala de tres niveles y dos subniveles para cada uno. Esta escala y los correspondientes descriptores para cada nivel y subnivel fueron adaptados casi literalmente al sistema educativo colombiano como lo muestra la siguiente tabla 1, tomada del documento sobre Estándares en inglés (ib):

Tabla 1.

Niveles en el sistema educativo colombiano, niveles de inglés y porcentajes esperados para todo el sistema a 2019.

Tabla No. 1

| NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO | NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA | NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA | METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019 |
|--------------------------------------|------------------------------------|--|---|
| A1 | Principiante | Grados 1 a 3 | |
| A2 | Básico | Grados 4 a 7 | |
| B1 | Pre intermedio | Grados 8 a 11 | • Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media. |
| B2 | Intermedio | Educación Superior | • Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras. |
| C1 | Pre avanzado | | • Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas. |
| C2 | Avanzado | | |

Los resultados de inglés en el país arrojan índices bastante bajos según varios diagnósticos realizados por el MEN y corroborados por las estadísticas mostradas en artículos y documentos colgados en la página web de Colombia Aprende y que toman como referente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCER. Es esta la realidad en la cual ha estado inmersa la IE CASD al igual que la mayoría de instituciones educativas públicas del país, que

son impelidas por las políticas estatales a mejorar sus niveles de desempeño en inglés de acuerdo a los parámetros fijados por el MEN en los documentos mencionados. Por ello, en la Institución se tomó la decisión de intensificar las clases de inglés con un grupo de 20-30 estudiantes, menor a los grupos regulares de 45 estudiantes. Es de anotar, que la IE CASD Simón Bolívar hizo parte del programa Nacional de Tecnología y Bilingüismo 1997, el cual hizo una inversión millonaria en la formación continua masiva de profesores de inglés del país y la dotación de salas de bilingüismo. El CASD recibió una de estas salas que sirvió de Centro para cursos de inglés y uso de nuevas tecnologías para los docentes.

Teniendo en cuenta este antecedente, la comunicad académica del CASD con apoyo de la Secretaría de Educación Municipal, SEM de Valledupar, desarrolló el Proyecto del “Énfasis en Inglés”. En principio, se abrió para 40 estudiantes de grado décimo, los cuales asistían en grupos de 20 en jornadas mañana y tarde; en los años sucesivos funcionó para los dos grados de la media vocacional: décimo y undécimo. Las clases de inglés se desarrollaban en jornada contraria al resto de las clases correspondientes. Los estudiantes asistían 3 veces por semana entre 2 y cuatro horas para un total de 10 horas semanales. Para seleccionar estos estudiantes se les hizo exploración vocacional, una prueba diagnóstica y una ponderación de sus notas en la asignatura de inglés del grado noveno. La participación en este Énfasis en inglés y en el de Comercio, en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, era un proceso completamente voluntario; los estudiantes recibían título con énfasis en inglés o Comercio, distinto a los que no lo tomaban que era en Bachiller Académico, lo cual estaba considerado en el Proyecto Educativo Institucional o PEI, el cual se registra periódicamente ante la Secretaría de Educación respectiva.

Las clases del énfasis en inglés se realizaban en este idioma para desarrollar las habilidades comunicativas, en especial el habla y la escucha. Se tomaron los principios del enfoque comunicativo con una metodología ecléctica centrada en el estudiante (Student Centered Learning o SCL) basada en tareas

(task based approach), aprendizaje por proyectos (project work) y aprendizaje cooperativo (cooperative learning).

El aprendizaje centrado en el estudiante o SCL por sus siglas en inglés, es definido por Attard, A. y otros (2010) como “Student-centred learning, as the term suggests, is a method of learning or teaching that puts the learner at the centre” [el aprendizaje centrado en el estudiante, como el término lo sugiere, es un método de aprendizaje o de enseñanza que pone al aprendiz en el centro]. Attard Et al. (2010) continúan diciendo que este enfoque tiene diferentes implicaciones para el currículo en su diseño que implica flexibilidad en aspectos como los contenidos, interacciones en el proceso de enseñanza aprendizaje entre el maestro y sus estudiantes. El Aprendizaje centrado en el estudiante SCL no se limita al aspecto metodológico, trasciende a la cultura, la institucionalidad y los roles tradicionales de maestro-alumno.

En lo atinente al Enfoque Basado en Tareas (Task Based o TBL) se originó en la sociolingüística en los años setenta. Ellis (2003) lo define como una tarea, actividad o ejercicio comunicativo intencional llevada a cabo por el estudiante en una situación determinada en la cual no es indispensable la precisión porque prima la comunicación. En otro documento denominado Task Based Learning se explica como una forma distinta de enseñar lenguas que coloca al estudiante en situaciones de la vida real, en la cual la comunicación oral es indispensable para llevar a cabo una tarea específica. El estudiante debe poner en práctica habilidades comunicativas de acuerdo a determinado nivel y tiene la ventaja de mantener el foco en el estudiante alcance una meta donde la lengua es un instrumento necesario para llenar una necesidad.

El aprendizaje cooperativo (Cooperative Learning) es definido por Johnson, Johnson y Smith (2013). Así: “the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning [el seguimiento de instrucciones en grupos pequeños de estudiantes que trabajan juntos para maximizar su aprendizaje individual y el de todo el grupo].

Por otra parte, el aprendizaje basado en proyectos (Project Based Learning o PBL) es definido por García-Varcácel, Muñoz-Repiso, y Basilotta Gómez-Pablos (2017). citando a Thomas (2000) como un método de enseñanza aprendizaje centrado en las tareas que implica procesos de negociación entre el maestro y el estudiante para la resolución de un problema y debe terminar en la elaboración de un producto por parte del estudiante. Este juega el rol de un investigador y participante en la toma de decisiones relativas tanto al contenido como a la evaluación. El problema es el punto de partida que ayuda al estudiante a construir su propio conocimiento sobre un tema o disciplina en donde la lengua se convierte en un instrumento esencial. La necesidad del uso de la lengua persiste durante todo el proceso, es decir, el estudiante se ve envuelto o se le crea la necesidad de usar la lengua para la resolución del problema planteado en una situación de la vida real.

A través de los planteamientos de las bases de todos estos enfoques o modelos para el aprendizaje de una lengua se puede notar que resultan complementarios y tienen detalles en común también por que parten del trabajo individual en la resolución de una tarea, una actividad o proyecto que requiere trabajo en equipo. Entre muchas actividades que ponen en práctica los enfoques mencionados, se realizaron presentaciones con la previa consulta de las temáticas y la elaboración de las ayudas visuales; descripciones, narraciones y otros textos escritos; dramatizaciones, juego de roles; juegos de palabras, trabalenguas, dichos, juegos de mesa, mímicas; uso del celular para producir noticieros, documentales, drama, comedia con su correspondiente libreto previo; etc. Para este trabajo se contó con una sala de bilingüismo dotada con biblioteca dotada con textos en inglés, computadores personales, video beam, tablero inteligente o pantalla electrónica con conexión a internet, entre otros.

La puesta en práctica de estos enfoques metodológicos en la enseñanza de la lengua extranjera y el uso de estas herramientas de trabajo mencionadas propiciaron una mayor motivación y participación en las clases, desarrollo

de las habilidades comunicativas en inglés que se evidencian en la fluidez, presentaciones, tareas y proyectos.; participación en eventos de inglés internos y externos como: “Spelling bee” [concurso de ortografía], el cual es un evento que busca el incremento del vocabulario y que consiste en deletrear una serie de palabras en inglés y todo participante que se equivoca va saliendo de la competencia hasta que sólo quede un ganador; “Reading contest” [competencia de lectura], esta competencia se caracteriza por dar a los participantes varios textos con una serie de preguntas sobre el contenido y gana quien conteste más pronto y de las mejores respuestas; también se realiza la actividad de muestra de talento anual que se denomina “English Day” [Día del inglés], en la cual los estudiantes presentan dramas, canciones, bailes, poemas y otras representaciones en inglés para lo cual se preparan con varias semanas de antelación. Esta última actividad se ha convertido en una tradición y un despliegue del talento de los estudiantes y aún hoy a pesar de que ya no funciona el “Énfasis en Inglés” se sigue realizando cada año en el mes de noviembre.

El énfasis en inglés se inició como una necesidad de cumplir con el requerimiento de la Secretaría de Educación Municipal de Valledupar que derivó en un proceso de indagación por parte del equipo de docentes de lengua extranjera del CASD que derivó en aplicación de encuestas a los estudiantes, entrevistas con funcionarios de la SEM, consultas al Ministerio de Educación Nacional y elaboración de un proyecto que fue avalado por la Secretaría mencionada. A los estudiantes interesados se les aplicaban pruebas diagnósticas de nivel de inglés y cada año se indagaba sobre sus niveles de satisfacción.

Por otro lado, los docentes involucrados directamente en el proceso y el resto del equipo de inglés de la institución trabajaron mancomunadamente durante la existencia del énfasis en la búsqueda del mejoramiento continuo. La información aquí consignada proviene en su mayor parte de la experiencia vivida por la docente, la observación de los procesos de los que hizo parte, los comentarios en las reuniones de área en las cuales se expresaron sus colegas,

los comentarios y opiniones de los estudiantes que hicieron parte del énfasis. Los maestros de inglés de la institución, los estudiantes que cursaron el énfasis y colegas de otras instituciones dan fe de esta bonita experiencia, única en la ciudad, que propició el interés de otras instituciones por el mejoramiento de sus procesos en la enseñanza del inglés y que contó con gran reconocimiento por parte de las autoridades educativas.

METODOLOGÍA

Por lo anterior, la etnografía se toma como perspectiva teórica de este trabajo ya que se parte de la observación participante, con base en la experiencia real vivida por la docente, los datos analizados proceden de la interacción entre ésta, su par docente de la otra jornada; los compañeros del equipo de inglés de la institución y los estudiantes del énfasis que deriva en el análisis de la experiencia y la narración de la misma. Por tanto, los docentes participantes, el equipo de inglés y los estudiantes usuarios del énfasis en inglés son los informantes clave de todo este proceso.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Es de apuntar, aunque no se cuenta con datos estadísticos sino las conversaciones y contacto informal con los estudiantes, que durante la existencia del énfasis muchos de los estudiantes estudian o han egresado de programas universitarios relativos a las lenguas tales como Licenciaturas o Comercio Internacional. Otros por su parte, comentan que el énfasis les ha ayudado a tener buenos resultados en la lengua extranjera exigida en las respectivas carreras que cursan.

RESULTADOS

Por otro lado, los resultados de los estudiantes del énfasis fueron superiores al resto de los estudiantes regulares en las pruebas SABER 11, que presentan en undécimo grado y son requisito para ingresar a la universidad en Colombia.

Lastimosamente, la SEM de Valledupar dejó de apoyar el proyecto de todos los énfasis en la IE CASD, alegando razones presupuestales por el número de horas extras que se generaban y que aumentaban la relación profesor-estudiantes que por ley se debe mantener en todas las instituciones públicas del país. Ante esto, todos los énfasis de la Institución (Comercio, Ciencias, Salud e inglés) graduaron sus últimos egresados en el año 2017 al entrar en vigencia el Programa Estatal de la “Jornada Única”. Esta modalidad, que se pretende implantar en todo el país, pero que hasta el momento no funciona como se ha anunciado, entre otras razones por rebaja en las horas adicionales, falta de espacios y presupuesto para dotación y cobertura para el Programa de Alimentación Escolar PAE.

CONCLUSIONES

En conclusión, el “Énfasis en inglés” se convirtió en una experiencia pionera y modelo en la ciudad, enriquecedora para la comunidad educativa porque aportó elementos innovadores en la enseñanza del inglés en las aulas a través del uso de diferentes enfoques metodológicos y herramientas tecnológicas de vanguardia. Los estudiantes se mostraron bastante motivados, tuvieron muy buenos niveles de desempeño en las pruebas internas y externas y se han mostrado exitosos en el componente de inglés en diversas carreras universitarias. La experiencia del énfasis, lastimosamente, terminó por razones de cambios en las políticas educativas del país que llevan a favorecer lo que hoy día se conoce como jornada única, que no es más que una ampliación en una hora más de clase cada día y que puede desaparecer por falta de espacio, de recursos o de cambio de políticas ante la imposibilidad de brindar una educación de calidad y mejorar los índices de cobertura.

REFERENCIAS

- Attard, A. et al. (2010). Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice. Bucharest .Partos Timisoara. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/306160693_Student_centered_learning_An_insight_into_theory_and_practice. [Consulta: 2019, junio19]
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. London: Oxford University Press. Disponible en books.google.com
- García-Varcácel, A., Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 35(1). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283349061007>. [Consulta: 2019, junio 19].
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. (2013). Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory. Minnesota: University of Minnesota. Disponible en http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf. [Consulta: 2019, junio 19].
- Ministerio de Educación Nacional (1994), Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Bogotá. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. [Consulta: 2019, junio 19].
- Ministerio de Educación Nacional (1999) Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros (1999). Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf. [Consulta: 2019, junio 19].
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Plan Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019 del MEN. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf. [Consulta: 2019, junio 19].
- Ministerio de Educación. Nacional. (2006) Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: MEN. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?_noredirect=1. [Consulta: 2019, junio 19].

LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE EL PROGRAMA TODOS A APRENDER

Marilin Cuesta
marcos1976@gmail.com
UPEL, Venezuela
Cecilia Peña Rojas
ceciprr@gmail.com
UPEL- IPMJMSM, Venezuela
Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

El presente artículo representa un avance de una investigación que está en desarrollo, tiene como propósito reportar un avance del cuerpo teórico sobre la calidad educativa desde una mirada en la práctica pedagógica desde el Programa Todos a Aprender (PTA) en la Institución Educativa Fredonia del Distrito de Cartagena de Indias. Entre los referentes teóricos consultados se mencionan a Ausubel (1983), Bralvsky (2006), Coombs (1967), Gallegos y Rodríguez (2014), OREAL-UNESCO (2007), Mckinsey (2007), Marchesi (2010), MEN (2017), UNESCO (2004), UNICEF (2010) y Zuloaga (2006). En este sentido, el estudio será abordado bajo el paradigma cualitativo, se enfocará a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Contemplará descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables. Dentro de este paradigma, emerge la Investigación Acción (IA), que requiere de la inmersión del sujeto investigador entre aquellos que conforman el objeto de estudio, con el fin de lograr la transformación. Entre las principales reflexiones finales se encuentran: (a) La calidad educativa está estrechamente vinculada a la práctica pedagógica y por ende a la formación del docente, por lo tanto el estado Colombiano creó el Programa Todos a Aprender con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas. (b) Es fundamental fortalecer la práctica pedagógica para poder mejorar los índices de calidad en estas áreas; sin embargo hay un camino largo por recorrer ya que el docente debe reflexionar y transformar su quehacer diario y asumir la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza.

Descriptores: calidad educativa, práctica pedagógica, programa todos a aprender.

INTRODUCCIÒN

La educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Según estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009):

... la educación es necesaria en todos los sentidos, para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para nivelar las desigualdades económicas y sociales; para propiciar la movilidad social de las personas; para acceder a mejores niveles de empleo; para elevar las condiciones culturales de la población; para ampliar las oportunidades de los jóvenes; para vigorizar los valores cívicos y laicos que fortalecen las relaciones de las sociedades; para el avance democrático y el fortalecimiento del Estado de derecho; para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación. (p.3).

Por lo tanto, la educación en Colombia cumple un papel estratégico en el crecimiento, el desarrollo económico y social de los países, dado que aporta al progreso de cada una de las personas y de las sociedades en conjunto. A través de esta se conduce a las personas, especialmente a los niños a una vida plena, gratificante, autónoma, satisfactoria y feliz; en donde el individuo puede desarrollarse, reconocerse como alguien magnífico, con atributos y cualidades únicas, así como habilidades y/o capacidades para trascender en la vida de los demás.

En la Ley General de Educación (1994), en el Art. 1 se define la educación como 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”. Asimismo, refiere la educación 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.

Del mismo modo, los estudios en torno a las concepciones epistemológicas que los docentes ponen en juego en el proceso de enseñanza, han estado ligados a la búsqueda de resultados eficaces en el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que en esta última década Colombia se ha preocupado por adquirir

programas que respondan a la necesidad de mejorar la calidad de la educación y como respuesta a esta necesidad en 2011 se implementó un programa al sector educativo para dar respuesta al mejoramiento continuo y medir el rendimiento académico de los estudiantes partiendo de los procesos de organización y planeación que conducen los docentes en su práctica pedagógica.

Como parte de esta iniciativa se creó el programa Todos a Aprender (PTA), se inició en el año 2012 y empleó una estrategia integral para mejorar las condiciones de más de 4.000 establecimientos educativos con bajo desempeño. Esta estrategia buscó abordar la problemática desde cinco frentes: (a) apoyo a los establecimientos con materiales de calidad, (b) formación y el acompañamiento en servicio para los docentes, (c) mejoramiento de las condiciones físicas, (d) inclusión de toda la comunidad escolar en el proceso educativo, (e) fortalecimiento del liderazgo escolar.

El Programa Todos a Aprender (PTA), se enmarca en las metas del Plan de Desarrollo, presentado en la Ley 1450 de junio del 2011, y hoy día se concentra en volver realidad sus propósitos en cerca de cuatro mil cuatrocientos setenta y tres (4.473) establecimientos educativos (EE). Todos a Aprender está diseñado de tal manera que permita en Colombia la aplicación de estrategias de auge de orden mundial avaladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre otros organismos internacionales.

En definitiva con esta meta se pretende mejorar las prácticas de aula de los docentes de Colombia y con ello movilizar los aprendizajes de los estudiantes, logro que muy seguramente se reflejará en un futuro cercano en mejores resultados en las diferentes pruebas internacionales en las que participa el país. Una vez planteada la realidad de estudio es posible establecer la interrogante ¿Cuáles serán los elementos que integrarían un cuerpo teórico sobre la calidad educativa desde una mirada en la práctica pedagógica desde el Programa Todos a Aprender (PTA) ? y para ello se plantea el siguiente propósito: generar un cuerpo teórico sobre la calidad educativa desde una mirada en la práctica pedagógica desde el Programa Todos a Aprender (PTA) en la Institución Educativa Fredonia del Distrito de Cartagena de Indias.

En esta sección se resalta una síntesis de las bases desde el punto de vista teórico, las cuales darán soporte coherente y válido a este estudio. A continuación se presenta información valiosa sobre: calidad educativa, prácticas pedagógicas y Programa Todo a Aprender.

Revisando algunos antecedentes históricos del término de calidad educativa, es importante enfatizar la preocupación por los problemas que representa la búsqueda del desafío de la calidad en la Educación Básica. Se evidencia desde los informes presentados en la (UNESCO) y también en otras organizaciones internacionales, regionales y nacionales, preocupadas por el estado que tiene la educación general que ofrecen los Estados a sus ciudadanos. Un ejemplo claro es la publicación del Informe “La crisis mundial de la educación” (Coombs, 1967) y los estudios de la OCDE en los setenta y ochenta, hasta el Informe de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI, de Jaques Delors (UNESCO, 1996).

Seguidamente se destacan algunas concepciones sobre calidad educativa propuestas por: UNESCO (2004), OREALC-UNESCO (2007), Gallego y Rodríguez, (2014) y Bralavsky (2006); cerrando con análisis comparativo.

La UNESCO (2004), plantea la calidad como una combinación de condiciones, entre las que se destacan: las de orden social, para la enseñanza - aprendizaje y el logro académico de los alumnos. En ese sentido la OREALC-UNESCO (2007), fortalece lo planteado anteriormente con una visión de cinco (5) dimensiones integradas en la calidad, entre ellas: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Asimismo, Gallego y Rodríguez (2014), realzan algunas de estas dimensiones: equidad e igualdad de oportunidades y Bralavsky (2006), exaltan las dimensiones: oportunidad y pertinencia.

Recapitulando podemos resumir que las dimensiones planteadas por los autores anteriormente señalados, están vinculadas en las condiciones destacadas por la UNESCO (2004): orden social, para la enseñanza – aprendizaje y en el logro académico. En consecuencia, la educación debe garantizar los aprendizajes básicos tanto en términos cognitivos como la promoción de valores.

Una vez asumida esta amplitud en la definición y en aras de llegar a algún nivel de operacionalización, gran parte coinciden en destacar la calidad de los docentes y por tanto su permanente formación (Marchesi, 2010; Mckinsey 2007; UNESCO, 2004; UNICEF, 2010), igualmente se subraya la importancia de aspectos de orden pedagógico, como la calidad del currículo y del material de aprendizaje (UNICEF, 2010); así como aspectos de orden físico para garantizar adecuados espacios de aprendizaje (Marchesi, 2010, UNESCO, 2004;) y finalmente el liderazgo escolar (Bralavsky, 2006; Mckinsey, 2007; OCDE, 2012; UNESCO, 2004).

En este orden de ideas Álvarez y Tapote, (2004), plantean que la educación básica de calidad está orientada hacia la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje; el establecimiento de las bases necesarias para “*aprender a aprender*”, para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para garantizar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural y política, y para promover el desarrollo y la renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal.

En este sentido, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN), encargado de regular estas políticas, desde documentos guías (en los componentes de gestión, comunidad y academia) hasta las múltiples iniciativas que llega a la escuela para efectos de mejoramiento en sus distintos ámbitos. Asimismo, la política de calidad en el campo de la educación, configuran una serie de medidas que buscan un impacto en un plazo determinado y con un amplio nivel de impacto en prácticamente todos los entes involucrados, directa e indirectamente, desde los líderes gubernamentales hasta las familias y comunidad educativa.

Se debe agregar que en la Política Educativa 2011- 2014, se destaca:

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad. (p.7).

Por lo tanto la calidad educativa en Colombia, es un tema álgido en todo el ámbito nacional, con preocupación se observa, cómo año tras año, las pruebas de estado que se emplean para medir los niveles académicos de los estudiantes, arrojan resultados devastadores.

Dentro de los procesos inscritos en las distintas estrategias de políticas de calidad educativa, el MEN ha asumido la tarea de materializar esta política de calidad y mediante diversos espacios y programas, es así como el *Programa Todos a Aprender*, fue planteado en sus inicios como Política para la Transformación de la Calidad Educativa y bajo el lema de la transformación de la calidad educativa enmarcado en el plan de desarrollo “prosperidad para todos” desde sus inicios le apunto al mejoramiento de los aprendizajes de los niños de todo el país.

El Ministerio de Educación Nacional (2013), reseña que el Programa *Todos a Aprender (PTA)*, es presentado con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto), en las áreas de lenguaje y matemáticas (porque estas son las que presentan mayor déficit). De acuerdo al MEN (ob.cit), el programa nace de la preocupación por los resultados en las pruebas Pisa, donde el país se encuentra por debajo de algunos de sus pares latinoamericanos. El Ministerio de Educación Nacional, contrata cien (100) formadores y tres mil (3000) tutores para iniciar este acompañamiento en los establecimientos Educativos del país, mediante una metodología en cascada: formadores reciben formación de profesionales expertos del MEN, replican esa formación con los tutores y estos a su vez lo transmiten a los docentes de los establecimientos

educativos focalizados, quiénes replicarán cada una de las estrategias recibidas a sus estudiantes.

En los primeros tres años del Programa (2012-2014, se implementaron diversas acciones con el fin de mejorar las prácticas de aula. Se dieron formaciones en didáctica de Lenguaje y Matemáticas, y en temas como: clima de aula, evaluación formativa, secuencias didácticas y uso de materiales educativos. Se trabajó metodología estudio de clase y se acompañaron los docentes en el proceso de planeación y en observaciones de aula. Se involucraron en todo este trabajo los componentes pedagógicos, formación situada, gestión educativa, condiciones básicas y comunicación. Las formaciones que se realizaron con los docentes de los establecimientos educativos, en el transcurso de estos años, se denominaron Comunidades de Aprendizaje (CDA).

El MEN (2015), le da continuidad al programa con el nombre de PTA 2.0, haciendo algunos cambios o ajustes al programa. Se sigue trabajando alrededor de componentes pedagógicos, formación situada, gestión educativa, condiciones básicas y comunicación, pero haciendo más énfasis las acciones encaminadas a la parte pedagógica y de formación situada.

Las formaciones con los docentes dejan de llamarse Comunidades de Aprendizaje (CDA) y reciben el nombre de Sesiones de Trabajo Situado (STS), en estas formaciones los docentes reciben diferentes estrategias de gestión de aula, uso significativo del tiempo, estrategias de lectura y escritura, capacitaciones sobre la resolución de problemas y entrega secuencias didácticas en Matemáticas y Lenguaje ya elaboradas para ser aplicadas en el aula (estas son explicadas y vivenciadas primero por los docentes). En este mismo año llegan para los docentes, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

Los tutores se encargan de llevar a las instituciones escolares seleccionadas su formación, experiencia y las acciones para reforzar el aprendizaje de los niños en lenguaje y matemáticas. Asimismo, reconocen que no hay nada más difícil que intervenir la escuela y las prácticas educativas desde afuera, por eso, es

necesario construir confianza entre docentes para transformar sus prácticas pedagógicas, desde adentro; el tutor del PTA tiene como propósito identificar con sentido crítico, junto con el docente de aula, los demás docentes y los directivos escolares, los cambios a realizar en el funcionamiento de la institución y en sus prácticas pedagógicas.

Mirando entonces la naturaleza de verificación de saberes, planificaciones docentes y el tema de las secuencias didácticas, se observa un encuentro del programa con referentes teóricos tales como Ausubel (1983), con su planteamiento acerca del aprendizaje significativo, pues dentro del proceso de orientación en las secuencias didácticas que se espera implementen los docentes se otorga un gran valor a elementos como la activación e importancia de los saberes previos, concepción del aprendizaje dentro de un contexto significativo y relacionado con su mundo real, así como el trabajo en equipo.

Otro de los objetivos del PTA, es precisamente generar prácticas de enseñanza que desarrollen en los estudiantes procesos en los cuales demuestren con cierta eficiencia como pone en práctica conocimientos adquiridos en el aula. Precisamente hacer del saber escolar un conocimiento útil y significativo para la vida por fuera de la escuela.

La práctica pedagógica según Cobos (2000), citado por MEN (2007) se concibe entonces como:

El quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro. (p. 249).

Para que una apropiación de estas prácticas es importante tener presente el rol del docente y la participación de cada uno de los protagonistas que intervienen con su saber, los actores escolares, pues como plantea el Ministerio de Educación Nacional (2007): "(...) una práctica pedagógica implica saber hacer la reflexión en torno a ese hacer, estableciéndose una mediación entre el estudiante y el

saber, generando así relaciones de diversa índole entre los agentes educativos, el conocimiento y el contexto". (p. 249)

Para Zuluaga (2006) la pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso, es decir que todo el conocimiento disciplinar y el saber pedagógico que posee un docente se evidencia en el ejercicio de la enseñanza, frente a un grupo de estudiantes y en un contexto determinado; así en las prácticas pedagógicas se visibilizan los saberes del docente; es en el aula de clase donde se percibe la acción del docente; ésta se determina entre otros factores por la relación maestro-estudiante, la organización de la clase, la forma como se produce el conocimiento, y los procesos de lectura y escritura como eje de la producción de conocimiento.

También, Zuloaga (ob.cit) considera unos parámetros que caracterizan la práctica pedagógica:

Estos son: 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los distintos niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p. 24).

Por su parte, Ontiveros (1998), sostiene que la habilidad y el esfuerzo de los maestros y su incidencia sobre el rendimiento estudiantil; al mismo tiempo, la política del burócrata es una variable crítica para determinar el nivel de esfuerzo proveído por los maestros, del mismo modo concluyo que la garantía de orientar una buena práctica en el aula depende de las base y la formación que tenga el maestro y la facilidad de transmitir dicho saber a los estudiantes.

METODOLOGIA

En esta sección se encontrará el paradigma, tipo de investigación, método, enfoque, contexto de estudio y sus informantes clave, técnicas, categorización y triangulación, sustentados todos estos elementos por autores. De acuerdo a Martínez (2004), desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento.

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, Sampieri (2010), refiere:

Es apropiado cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de persona) acerca de los fenómenos que los rodean; profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma como los participantes perciben subjetivamente su realidad. (p.56).

do, dentro de este paradigma emerge como método orientador del presente estudio, la Investigación Acción (IA), la misma requiere de la inmersión del sujeto investigador entre aquellos que conforman el objeto de estudio, con el fin de lograr la transformación.

Ramos (2007), plantea: La Investigación Acción (IAP), es un método que apunta a la producción de conocimiento transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores con el fin de lograr la transformación social. A su vez, Martínez (2009) refiere: el método de Investigación Acción (IA) está orientada hacia la concientización y desarrollo de los grupos estudiados y a la solución de sus problemas; los sujetos investigados participan como co investigadores en todas las fases del proceso.

Icart y otros (2000), definen al escenario como:

El proceso en el cual nos vamos introduciendo o acercando a las fuentes de información esencial. Iniciamos con el logro de la correspondiente autorización para acceder a un centro social, pero la aceptación por parte de los participantes en un derecho de admisión que conquistamos a diario, mientras dura la recogida de información. (p.106).

Por su parte, Peleteiro (2000) considera que el escenario de una investigación viene dado por los “diferentes ambientes en el que se desarrolla una investigación no convencional”. (p.66).

Para estos autores el escenario es el lugar donde llevamos a cabo la investigación, aquel donde realizamos el contacto, donde interactuamos en el día a día. Seleccionamos la institución educativa Fredonia del Distrito de Cartagena de Indias, como el escenario en el cual desarrollamos la investigación. Los criterios de selección utilizados, fueron: en primer lugar, soy miembro activo del escenario ya que me desempeñe muchos años como docente. En segundo lugar, porque en la actualidad soy docente tutor del Programa Todos a Aprender (PTA) y en tercer lugar, mantengo una relación armoniosa y cordial con la rectora, la coordinadora pedagógica y los docentes ya que fueron compañeros de trabajo.

Tomando en cuenta lo planteado y de acuerdo con lo referido por Martí (2000), se señala que el (GIA), es un grupo mixto formado por el equipo investigador y miembros de la comunidad que tiene por objetivo participar de forma activa del proceso.

En tal sentido, el GIA del presente estudio quedará conformado por veinticinco (26) personas, distribuidas de la siguiente manera: veintitrés (23) docentes, una (1) coordinadora pedagógica, una (1) rectora y la investigadora. Este grupo es una fuente de información y participan activamente según su interés, disponibilidad, actitudes, capacidades y formación, en las diferentes etapas del proceso.

La IA utiliza métodos para recolectar información, propiciar la participación y la concientización de las personas. Entre los métodos de recolección de información, que se aplicarán en esta investigación, encontraremos: el grupo de discusión y la observación participante.

A continuación se describen los mismos:

El grupo de discusión, también llamado por algunos autores como grupo focal, de acuerdo a Buendía, Bravo y Hernández (1997) “es una técnica de investigación social que trabaja con el habla” (p.253). Algunos autores la consideran como una entrevista grupal en la que todos los entrevistados se encuentran juntos en un

mismo momento, dando sus opiniones y conversando entre sí sobre un tema en cuestión (Kosnym 2003).

En relación a lo antes descrito, en esta investigación se conformará un (1) grupo de discusión, el primero con la participación de la rectora y los cinco (5) docentes de 1er grado del turno de la mañana; el segundo con diez y ocho (18) docentes de 2do grado a 5to grado del turno de la tarde y la coordinadora pedagógica. Al integrar las recomendaciones hechas por Elliot (1990), Murcia (1994), López de George (1997), Arellano (2003) y Martínez (2004), en la IA, una de las técnicas más utilizadas es la observación participante, la cual se emplea para obtener información directa, real y verídica de manera detallada y suficiente de las fuentes de información.

En consecuencia, se iniciará haciendo la descripción de la realidad, como señala Martínez (1999) y además, se desarrollará en el contexto singular donde se produce. Álvarez-Gayou (2000), considera principalmente descriptiva toda la fase inicial de la observación, sin embargo poco a poco me focalicé en las evidencias de cambio de los actores educativos.

Se aplicarán en esta investigación los siguientes instrumentos:

El diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Castañeda (2002), en él se registrará la información de manera descriptiva, como resultado de la observación del investigador en el grupo de estudio; en este caso el diario de campo se utilizará para registrar de manera descriptiva las observaciones que realice y las conclusiones de los grupos de discusión.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Murcia (1997), refiere que la interpretación de evidencias es el producto de la discusión grupal, debe ser simple y expresada en un lenguaje sencillo. La información obtenida a través de la observación participante, el análisis de los

grupos de discusión; permitieran interpretar cada uno de los hechos narrados o encontrados que pudieran ir dando respuesta a los objetivos planteados.

En la IA, la interpretación de la información es el producto de la discusión grupal; por lo tanto la expresamos en un lenguaje sencillo. Los resultados se someterán a discusiones amplias y profundas entre la investigadora y el GIA. Por lo tanto la interpretación de la información, será un proceso continuo desde que realicemos el diagnóstico de la problemática hasta la recolección de información; por ser una IA es imposible avanzar sin tener algunas interpretaciones de los resultados previos.

Para realizar la interpretación de la información se utilizará el análisis de contenido. De acuerdo a Delgado y Gutiérrez (1995), denominan análisis de contenido:

... es conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos discursos) que proceden de procesos de comunicación previamente registrados y que basados en técnicas de medida tienen por objeto elaborar y procesar informaciones sobre las condiciones mismas en que se han producido esos textos o sobre las condiciones que pueden darse para su empleo posterior.. (p.223).

En esta investigación, se realizará el análisis descriptivo que de acuerdo a Delgado y Gutiérrez (ob.cit) tiene por objeto la identificación y catalogación de la realidad empírica de los diálogos, textos o documentos, mediante la definición de categorías.

Taylor y Bogdan (1990), consideran que la triangulación está concebida como un modo de proteger las tendencias del investigador, al confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes informantes involucrados en la investigación; para Woods (1993), la triangulación tiene una fuerza enorme, siempre y cuando se utilicen tres procedimientos distintos para obtenerla, debido a que con ello se aumenta la probabilidad de exactitud en los resultados. Por su parte, Denzin (1970), refiere que la triangulación puede ser de información, de investigadores, teorías, de métodos o múltiple.

Específicamente en esta investigación, aplicaremos la triangulación de información, supone el empleo de distintas fuentes de información o informantes, produciéndose concordancias o discrepancias entre las fuentes.

REFLEXIONES FINALES

La calidad educativa está estrechamente vinculada a la práctica pedagógica y por ende a la formación del docente, por lo tanto el estado Colombiano ha creado el Programa Todos a Aprender con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Es fundamental fortalecer la práctica pedagógica para poder mejorar los índices de calidad en estas áreas; sin embargo hay un camino largo por recorrer ya que el docente debe reflexionar y transformar su quehacer diario y asumir la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2° Ed. Trillas. México.
- Bralavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. [Revista en línea], 4(2e), 84-101. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>. [Consulta: 2019, Febrero 27]
- Castañeda, J. (s/f). Didáctica y Organización Educativa. España: Universidad de León.
- Combs, P. (1967), La crisis mundial de la educación. Barcelona, Península.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. (2003). Sociological methods: a source book. Chicago: Publishing Company.
- Elliot, J. (1990). La investigación acción en la educación. Madrid. Morata.
- Gallego, J. & Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. Revista Portuguesa de Pedagogía. 48(1).
- Icart, M. y otros (2000). Elaboración y presentación de un proyecto de investigación. Barcelona: Ediciones UBV.
- Ley General de Educación. (1994). Ministerio de Educación Nacional. [Transcripción en línea]. Disponible https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2019, Febrero 27]
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos. Métodos fenomenológicos. Métodos etnográficos. México D.F.: Editorial Trillas.
- Marchesi, A. (2010). Estrategias para el cambio educativo. En: A. Marchesi & M. Poggi (coord.). Presente y futuro de la Educación Iberoamericana. (pp.91-11). Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo y Fundación Carolina.

- McKinsey & Company (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. [Libro en línea]. Disponible: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>. [Consulta: 2019, Febrero 25].
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Investigación de los saberes pedagógicos. 1 edición. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf. [Consulta: 2019, Marzo 25]
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Programa Todos a Aprender: para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Guía para actores involucrados en el Programa. [Documento en línea]. Disponible: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles266934_archivo_pdf_documento_transformacion.pdf. [Consulta: 2019, Marzo 25]
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (1992). Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ontiveros, M. (1998). Calidad de la Educación: Interacción entre estudiantes, Maestros y burócratas. En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. México: Centro de estudios educativos. Vol. XVIII, N° 002; pp. 51 -89.
- OREALC-UNESCO.(2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. [Revista en línea]. 5 (3), 1-21. Disponible: www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf. [Consulta: 2019, Marzo 25]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. [Revista en línea]. Disponible: en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. [Consulta: 2015, Abril 12].
- Peleteiro de Vivas, I. (2000). Cómo educar e investigar fuera del aula escolar. Caracas: FEDUPEL
- Sampieri, R. (2010). Metodología de la Investigación. (5ª Ed.) México: McGraw-Hill.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de los significados. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- UNESCO, (2004). Educación para todo el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Paris: Graphoprint.
- UNICEF, (2010). Defining Quality in Education. Working paper Series. Education Section. New York.
- Zuluaga, O. (2006). Foucault, la pedagogía y la educación, colección pedagogía e historia, Bogotá: Ed. Magisterio.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD AFROCOLOMBIANA EN INSTITUCIONES ETNOEDUCATIVAS

Regina Miranda
reginitavade4@hotmail.com
Doctoranda UPEL, Venezuela
ceciprr@gmail.com

UPEL- IPMJMSM, Venezuela

RESUMEN

El presente artículo tiene como intención presentar un avance del proyecto de tesis doctoral, cuyo propósito es transformar las prácticas pedagógicas de Básica Primaria en Instituciones Etnoeducativas del Distrito de Cartagena de Indias para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana. Entre los autores consultados se encuentran: Carr (2002), plantea que la práctica puede definir unas pautas teóricas que den unos pasos a seguir; Freire (1999), destaca la enseñanza como una práctica que va más allá de la mera transmisión de información; Garcés (2009), señala que la mayor dificultad sobre formación en comunidades afro colombianas, consiste en la descontextualización del desarrollo curricular; Kazyko (2012), describe que en las poblaciones afrodecendientes sigue presente en las prácticas culturales, en las fiestas, las danzas y en la música, entre otros. Se realizará la investigación a través del paradigma sociocrítico, sustentado en una investigación cualitativa, bajo el método de investigación acción participativa, como escenario se seleccionará la institución educativa Antonia Santos. Finalmente se destacan a manera de reflexiones: Para fortalecer la identidad afrocolombiana en las instituciones Etnoeducativa de Cartagena de Indias, se debe asumir la reflexión, la crítica y la transformación de la práctica pedagógica para optimizar la identidad afrocolombiana de los estudiantes; la práctica pedagógica reflexiva permitirá resignificar la profesión docente desde la reflexión constante de las prácticas pedagógicas para transformar el quehacer diario; desde una mirada crítica entre el hacer y el pensar con el hacer

Descriptor: práctica pedagógica, etnoeducación, identidad afrocolombiana.

INTRODUCCIÓN

Dar el lugar que se merecen a los saberes ancestrales en las escuelas etnoeducativas, plantea la necesidad de visibilizar el trabajo colectivo que se lleva a cabo en la comunidad, donde se construye un proceso de enseñanza y aprendizaje de lo propio, con la intención de propiciar un diálogo intercultural enriquecedor. Desde una descripción retrospectiva, se inicia el relato investigativo resaltando la combinación del interés personal con la vocación docente; la investigadora es oriunda del Palenque de San Basilio, el mismo está ubicado a una hora de Cartagena, es reconocido como el primer pueblo libre de América y patrimonio inmaterial por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), por conservar sus costumbres y una lengua criolla (la lengua palenquera).

La ciudad de Cartagena de Indias está localizada al norte de la República de Colombia; limitando con el mar Caribe al oeste y al norte, al sur con los municipios bolivarenses de Turbaco, Turbana y Arjona, al oriente con los municipios de Santa Rosa de Lima, Clemencia y Santa Catalina, asistida por un bajo nivel socioeconómico y alto índice de pobreza circunstancia que incrementa en un alto porcentaje la problemática educativa y social.

Es importante destacar, que existen diferentes instituciones inclusivas y etnoeducativas, entre ellas la institución educativa Antonia Santos; desde la inclusión atiende a la población con déficit cognitivo y déficit auditivo, y desde la etnoeducación a la población en general, que en su gran mayoría es afrodescendientes. Brinda los niveles de enseñanza: preescolar, básica primaria, secundaria, media académica y media técnica, en la especialidad inclusiva y Etnoeducativa; funciona en las jornadas: mañana, tarde y noche. En la misma he desempeñado funciones como “docente unitaria” administrando todas las áreas académicas de 2do y 3er grado. También de acuerdo a los lineamientos institucionales en 4to y 5to grado con las áreas de castellano, etnoeducación y artística.

Seguidamente, es importante destacar que desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia (1991), el país reconoce que tiene una diversidad étnica, cultural y lingüística, por lo que se hace necesario pensar en otras formas de educación para la diversidad, esto permitirá a las comunidades negras el derecho a tener una educación para fortalecer su identidad cultural y sus lenguas nativas.

Asimismo, de acuerdo a Palacios, Hurtado y Benítez (2010), en la estructura pluriétnica de Colombia conviven mestizos, indígenas y afrodescendientes, los cuales, a través de su devenir histórico, han generado unas identidades, influidas tanto por sus valores ancestrales, como por la herencia, ligada a cosmovisión e interpretaciones de sus complejas realidades.

Igualmente, la Ley 70 o Ley de Comunidades Negras (MEN, 1993) y se ratifica en la Ley 115 o Ley General de Educación (MEN, 1994), en su Capítulo III, Artículo 55, el cual se refiere a una educación para grupos étnicos y define a la etnoeducación como una educación para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios autóctonos, esta educación debe estar relacionada con el ambiente, los procesos productivos, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Más aún, se reglamenta el decreto 804 de 1995 por parte del Ministerio de Educación Nacional en el cual se dictan disposiciones para la atención educativa para grupos étnicos y el ingreso de los docentes etnoeducativos; sin embargo, en la realidad sucede algo muy diferente.

A continuación se presentan algunos testimonios, entre ellos:

Hay representantes que han tenido que salir de su territorio ancestral hacia Cartagena, en busca de trabajo y nuevas posibilidades económicas.

También, en la comunidad hay varios tipos de palenqueros y palenqueras,

los que llegaron del pueblo a la ciudad, los que nacieron en Cartagena e hijos e hijas de palenqueros con cartageneras o viceversa. Estos últimos por el hecho de que uno de sus padres, no son palenqueros en reiteradas oportunidades niegan o ignoran sus raíces palanquera.

Asimismo, muchos estudiantes tienen prejuicios por el solo hecho de tener el color de la piel más clara, o por el simple hecho de tener el cabello más lacio, lo que ocasiona constante enfrentamiento entre los niños y niñas. A su vez, algunos sienten vergüenza de ser palenqueros y en ocasiones se observa como niegan sus raíces y prefieren que los reconozcan como mestizos. Es significativo resaltar, la existencia de una variedad en la normativa legal sobre etnoeducación; desde su conceptualización, busca el desarrollo de modelos pedagógicos acordes con estos sectores sociales diferenciados, que precisan convivir en el mismo país; las instituciones etnoeducativas del Distrito de Cartagena se encuentran ubicadas en comunidades afro, las cuales se desenvuelven en un contexto enmarcado por relaciones colectivas y manifestaciones culturales a partir de creencias familiares, raíces ancestrales, la utilización de elementos tangibles e intangibles, una cosmovisión y un lenguaje que propicia la existencia de una mirada particular ante la realidad social, cultural, religiosa y política de sus espacios geográficos.

Podemos verificar la existencia de una contradicción con la realidad de las instituciones Etnoeducativas; un ejemplo específico es que los docentes, refieren: Tener dificultad para integrar los saberes comunitarios con los contenidos de las diferentes áreas, no integran los elementos propios de la cultura afro ni tienen en cuenta el territorio, en el caso de Cartagena: las playas y su entorno, la Popa, las murallas, el cerro de San Felipe, las botas viejas, Chambacu, la Ciénaga del Manglar, etc.

También, se siente que hay un quiebre metodológico, ya que algunos asumen la etnoeducación más allá de una asignatura sin embargo otros repiten contenidos. Aparte de todo, cuando planifican actividades sobre Afrocolombianos muestran desinterés y no se involucran.

Finalmente, he escuchado comentarios de algunos docentes *peleaste con el peine, no te peinaste hoy*; por el simple hecho de que una estudiante decidió ir con su afro natural; también chistes racistas realizados por algún estudiante en los salones de clase.

En este sentido, se confirma lo considerado por Garcés (2009) “la mayor dificultad que revelan las investigaciones sobre formación en comunidades afro colombianas, consiste en el divorcio entre el desarrollo curricular, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y el contexto de los estudiantes que viven en esa prácticas educativas” (p.2). Una vez más se confirma lo descontextualizado de los contenidos curriculares en relación al contexto social y comunitario de los estudiantes.

Por lo tanto, en Cartagena aún se conserva un acervo cultural y hoy se evidencian en el cartagenero, el apego por el territorio (el barrio, la playa, el mercado, el centro, la Popa), la hospitalidad, la alegría, las prácticas culturales, la manera de hablar todo esto ligado a unos rasgos físicos que evidencia un fuerte lazo con la africanidad. Sin embargo, son evidentes los inconvenientes en el desarrollo del currículo, ya que los mismos no han sido modificados; nos hemos limitado a incluir contenidos relacionados con la cultura o simplemente se celebran algunas fechas especiales para la afrocolombianidad.

Para la institución es fundamental tener en cuenta el contexto, sin embargo de acuerdo a algunas fuerzas vivas de la comunidad, no se consideran las actividades económicas que predominan en la comunidad, entre ellas: las ventas ambulantes y la pesca.

El fin, la etnoeducación busca que todos los habitantes del territorio colombiano se interrelacionen, en términos del respeto y la valoración cultural del acervo propio de cada persona y de su entorno; es decir, en términos de igualdad, con el mismo grado de importancia y de valía, se equipara a individuos y a colectivos sociales. De esta manera se fundamenta lo planteado en artículos 14

y 15 del Decreto 804 (1995), la etnoeducación busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo.

No obstante, en la institución la jornada escolar está distribuida de lunes a viernes, lo que acarrea que los niños y jóvenes dejen de lado las labores de pesca y de venta de artículos en la playa. También, se refleja un nivel académico bajo, pareciera que los docentes responsabilizan a los estudiantes y a la familia de los resultados del proceso educativo, no asumen su responsabilidad de facilitador entre el estudiante y el saber; contradiciendo lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (2007), plantea: "... una práctica pedagógica implica saber hacer la reflexión en torno a ese hacer, estableciéndose una mediación entre el estudiante y el saber, generando así relaciones de diversa índole entre los agentes educativos, el conocimiento y el contexto. (p. 249).

Por otro lado, el Decreto 1860 (1994), en el artículo 16 se encuentra: "Todos los establecimientos educativos (...deberán adoptar a más tardar el 8 de febrero de 1997 y registrar en el Sistema Nacional de Información, un Proyecto Educativo Institucional", en las instituciones Etnoeducativa Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y acogiéndose además en la Resolución 2342 (1996), en los artículo 4º y 7º, respecto a la autonomía escolar pero con la estructura y los conceptos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) demanda para los fines y objetivos de la educación.

Es valioso insistir que la institución educativa Antonia Santos, desde el 2013 inicio una resignificación del PEI y actualmente tiene elaborado el PEC, en el mismo se declara como misión:

Somos una institución pública inclusiva y etnoeducativa del distrito de Cartagena con sentido humanístico, para satisfacer las necesidades educativas y de formación en los estudiantes con calidad y eficiencia, a fin de fortalecer principios, valores y competencias ciudadanas que les permita su participación activa en los diferentes ámbitos locales, regionales e internacionales.

Sin embargo, pareciera que solo cumple el requisito exigido por el MEN, pero no hay relación entre lo planificado y lo reflejado en el día a día, hay participación de los padres, madres, representantes y la comunidad a un nivel de información; existe una buena relación entre la comunidad y la escuela, sin embargo en un proceso de participación básico, donde ellos son informados de las diferentes problemáticas que hay en la escuela; y por lo tanto no participan activamente en la toma de decisiones sobre el proceso educativo.

Dentro de este marco de ideas, surge el conocimiento de la problemática y se presenta la siguiente interrogante ¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas de básica primaria en instituciones Etnoeducativas del Distrito de Cartagena de Indias a través de un proceso de Investigación Acción Participativa?

Finalmente, se plantea como propósito de la investigación transformar las prácticas pedagógicas de básica primaria en instituciones Etnoeducativas del Distrito de Cartagena de Indias para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana.

Es importante señalar, que actualmente, en Colombia se ha dado un trabajo fuerte y novedoso en los últimos cinco (5) años sobre práctica reflexiva, siendo un postulado que fortalece la identidad del docente resignificando nuestra profesión desde la reflexión constante de las prácticas pedagógicas en pro de transformar el propio quehacer. Autores como Schön (1983), propone las prácticas reflexivas que llevan a las transformaciones de la labor del docente “como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares”. (p. 27). Asimismo, Freire (1999), expone: los docentes desde una mirada crítica deben observar lo que realizan a diario, implica una retrospectiva en una dinámica dialéctica entre el hacer y el pensar con el hacer.

Por otro lado, Schön (1983), comenta que la formación de los profesionales de una actividad práctica debe potencializar la capacidad para reflexionaren la

acción, es decir la habilidad para resolver problemas y la transformación constante, cambios producidos de un saber derivado en el quehacer mismo. Así mismo, la práctica pedagógica en muchas ocasiones se ha descrito como la aplicación de la teoría, aunque esto es relativo ya que según Carr (2002), la teoría puede ser leída para ser apropiada en una práctica de aula, o la práctica puede definir unas pautas teóricas que den unos pasos a seguir, o existen prácticas que se enriquecen por soluciones acertadas a situaciones particulares.

También, Carr (ob.cit) toma la etimología de las palabras práctica *praxis* hacer algo reflexivamente, *poises* crear o producir acción material de la práctica y *tejen* razonamiento técnico de la práctica. Las anteriores definiciones permiten señalar la práctica pedagógica como concepto y acción que va más allá de ser *tejen* técnica aprendida para desarrollar competencias, o *poises* acción de crear algo productivo, es la *praxis* como práctica reflexionada el concepto más acertado por su relación con hacer cosas con un objetivo moral o de bien común, el concepto se maneja en el texto de aquí en adelante. En el mismo orden de ideas, Freire (ob.cit) plantea la enseñanza como una práctica que va más allá de la mera transmisión de información, siendo la educación una labor de respeto, conciencia, tolerancia, humildad, de entender que el conocimiento no es único ni inmutable, enseñar requiere esperanza, y convicción de un cambio posible, además de una aprehensión de la realidad, de esta última carece muchas veces la teoría que le exigen al maestro que aplique sin reconocer sus realidades y complejidades.

Así que la práctica pedagógica reflexiva, tiene una estrecha relación con la etnoeducación exige una resignificación de la labor del docente y de reconocimiento de habilidades que se desarrollan solamente en la práctica, competencias ciudadanas que van más allá de la teoría que se aprende en el diario vivir de los docentes y se asimilan por la convivencia diaria con seres en desarrollo y constante cambio. Los saberes colectivos, son aquellos adquiridos por los años de experiencia empírica o científica, obtenidos por la herencia cultural generacional, adquirida y aceptada y aceptada en este caso a la cultura afrocolombiana.

Por otro lado, los términos afrocolombiano, afrocolombiana, afrocolombianidad remiten a la historia geopolítica de las personas que han habitado las zonas del litoral Pacífico, principalmente, y también a las que ocupan, en procesos de destierro e hibridación, las principales ciudades del país. A la expresión, se la identifica con la ascendencia de las personas que fueron acarreadas en la trata esclava (Lanni, 1976). A éstas, durante decenios, se las caracteriza e identifica, sobretodo, inconvenientemente, por la característica de ser de piel oscura, por sus rasgos fenotípicos, como negro, negra.

Hoy, desde un modo de nombrar, que alude al hilo de unión histórica con un continente recóndito, se exhorta a recuperar una identidad étnica particular, la que no ha sido valorada, como lo exige la coyuntura social y política, en Colombia y el mundo. Las dinámicas de vida de las personas afrodescendientes, hoy, se empiezan a conocer, por lo cual se propone, desde los movimientos sociales, la realización de indagaciones y ejercicios académicos, que conduzcan a acciones y políticas públicas afirmativas, tendientes a evolucionar hacia una actitud de interculturalidad, en donde haya un diálogo de saberes y de experiencias multiétnicas, que reconozcan el valor de la persona y, en términos de igualdad y tolerancia, la importancia que tienen las expresiones de cada cultura, de sus miembros, en la construcción social y la diversidad que se manifiesta.

Una de las personas, entre otras, que mejor ha esbozado el panorama y el pasado de la situación de la comunidad negra, nombrada con posterioridad, como afrocolombiana, en Colombia, a mediados de la década de 1980, es Mosquera (1986), desde sus estudios de campo, ha descrito las circunstancias de la participación política y el acceso a los escenarios de gobierno, de algún modo, negado al pueblo descendiente de africanos, en nuestro país. Deja entrever lo que es evidente hoy, en el siglo XXI: muy pocas personas pertenecientes a la comunidad afrocolombiana, de acuerdo con porcentajes de la población, entre la mayoría mestiza e indígena en Colombia, han escalado a los altos cargos jerárquicos de la administración institucional.

Aún con casos excepcionales, ha sido una constante ver a la mayoría de la población afrocolombiana relegada, ocupando posiciones secundarias y sin una posibilidad de oportunidad es para incidir autónomamente en las transformaciones necesarias de su medio social, en la realidad de las vidas del pueblo afrocolombiano. Y, por la ausencia de políticas Etnoeducativas, algunos que han logrado ocupar un cargo de poder político, siguen los esquemas individualistas, propios de la sociedad capitalista, racista y machista, de acciones partidistas, particularistas, y no de servicio público.

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en el paradigma socio-crítico, el cual se concibe como uno de los intentos por responder al reto de conocer, comprender y transformar lo real, a partir de una estrategia que conlleva la vinculación del investigador con los hechos sociales. Al respecto Carr y Kempis, (1988) refieren lo siguiente:

La 'ciencia social crítica' es, por tanto, la que sirve al interés 'emancipatorio' hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, autorreflexión y entendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas (p. 149).

Asimismo, se desarrollará en el marco de una investigación cualitativa, según Véliz (2008), es aquella donde: "... se aproxima más al investigador con la realidad en la cual realiza su trabajo, al interactuar con las personas involucradas en la problemática o temática objeto de estudio". (p.16). También, se utilizará el método de Investigación Acción Participativa (IAP), caracterizado por investigar un problema mientras trata de darle solución al mismo. Es una metodología que procura que las comunidades transformen las prácticas sociales y/o educativas, a través de la identificación de necesidades, recolección de información, reflexión y discusión para llegar a consensos y tomar decisiones.

Fals Borda (1992) considera que la IAP: “No ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura vista como un proceso altruista.”(p.9).

A su vez, Taylor y Bogdan (1996) sugieren, como escenario ideal para la investigación, aquel donde el observador tiene más fácil el acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge información directamente relacionada con los intereses de la investigación, en este sentido se seleccionó como escenario, el espacio donde labora la investigadora. Para Martínez (ob. cit.) describe a la investigación acción como “un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando en el... problema... y acción... para el futuro” (p.240).

Los sujetos a efectos de la investigación serán seleccionados en el ámbito de la realidad problemática, estarán integrados por veinte (20) estudiantes de 3er grado, la coordinadora pedagógica y la docente de aula - investigadora.

En esta investigación, las técnicas y los instrumentos que utilizaremos para la recolección de las evidencias serán: El grupo de discusión, también llamado por algunos autores como grupo focal, de acuerdo a Buendía, Bravo y Hernández (1997) “es una técnica de investigación social que trabaja con el habla” (p.253).

En relación a lo antes descrito, en esta investigación conformaremos un grupo de discusión, con la participación de los veinte (20) estudiantes y la investigadora. En principio, invitaremos a expresar las ideas e inquietudes sobre la problemática planteada; elaboraremos un guion de desarrollo, para iniciar y cerrar la discusión, mediante la aplicación de preguntas claramente formuladas. Según Martínez (2004), en la IAP, una de las técnicas más utilizadas es la observación participante, la cual se emplea para obtener información directa, real y verídica de manera detallada y suficiente de las fuentes de información.

Se aplicará como instrumento el diario de campo, según Castañeda (2002), en él se registrará la información de manera descriptiva, como resultado de la

observación del investigador en el grupo de estudio; en este caso el diario de campo se utilizará para registrar de manera descriptiva las observaciones que realice y las conclusiones de los grupos de discusión.

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Murcia (1997), refiere que la interpretación de evidencias es el producto de la discusión grupal, debe ser simple y expresada en un lenguaje sencillo. La información obtenida a través de la observación participante, el análisis de documentos y los grupos de discusión; permitieron interpretar cada uno de los hechos narrados o encontrados que pudieran ir dando respuesta a los objetivos planteados.

En la IAP, la interpretación de la información es el producto de la discusión grupal; por lo tanto la expresamos en un lenguaje sencillo. Los resultados se sometieron a discusiones amplias y profundas entre la investigadora y el GIAP. Por lo tanto la interpretación de la información, es un proceso continuo desde que realizamos el diagnóstico de la problemática hasta la recolección de información; por ser una IAP es imposible avanzar sin tener algunas interpretaciones de los resultados previos.

Para realizar la interpretación de la información utilizamos el análisis de contenido. De acuerdo a Delgado y Gutiérrez (1995), denominan análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos discursos) que proceden de procesos de comunicación previamente registrados y que basados en técnicas de medida tienen por objeto elaborar y procesar informaciones sobre las condiciones mismas en que se han producido esos textos o sobre las condiciones que pueden darse para su empleo posterior.

En esta investigación, se realizará el análisis descriptivo que de acuerdo a Delgado y Gutiérrez (ob.cit) tiene por objeto la identificación y catalogación de la realidad empírica de los diálogos, textos o documentos, mediante la definición de categorías.

REFLEXIONES FINALES

Para fortalecer la identidad afrocolombiana en las instituciones Etnoeducativa de Cartagena de Indias, deben asumir la reflexión, la crítica y la transformación de la práctica pedagógica para fortalecer la identidad afrocolombiana de los estudiantes.

A su vez, la práctica pedagógica reflexiva permitirá resignificar la profesión docente desde la reflexión constante de las prácticas pedagógicas para transformar el quehacer diario; desde una mirada crítica entre el hacer y el pensar con el hacer.

REFERENCIAS

- Buendía, L., Bravo P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicología*. Colombia: McGraw-Hill.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. (3ra.ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañeda, J. (2002). *Didáctica y Organización Educativa*. España: Universidad de León.
- Constitución Política de Colombia. (1991). [Documento en línea] Disponible: <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf> [Consulta: 2019, Mayo 05].
- Decreto 804 (1995, Mayo 18). *Atención Educativa para Grupos Étnicos*. Congreso de Colombia. Bogotá.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Editores Síntesis.
- Fals Borda, O. (1992). *La ciencia y el pueblo, nuevas reflexiones. La investigación Acción Participativa*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Autonomía*. 1era edición en español. Siglo XXI Editores.
- Garcés, D. (2009). *Desafíos y tensiones sobre la formación de Etnoeducadores Afrocolombianos*. [Documento en línea] Disponible: http://www.renacientes.org/attachments/311_DESAF%C3%8DOS%20Y%20.pdf .pdf. [Consulta: 2019, Mayo 01].
- Kazyko. D. (2012). *Diáspora, cimarrones y espiritualidad. La presencia afro en la nueva granada (tesis de maestría)*. Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.observatori.org/documents/DK.pdf>.

- Lanni, O. (1976). Esclavitud y capitalismo. México. Siglo XXI.
- Ley eneral de Educación. (1994). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. [Consulta: 2019, Abril 9]
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional, (1993). Ley 70. Reconocimiento legal de las comunidades negras como grupos étnicos. (Agosto 27). (p. 25). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115. Ley General de Educación. (1994, Febrero 8). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). La práctica profesional como escenario de Aprendizaje. Bogotá.
- Mosquera, S. (1986). Visiones de la espiritualidad afrocolombiana. Serie Ma´Mawu, volumen 5.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (1992). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Palacios, E. Hurtado O. Benítez M. (2010). Aprender de la memoria cultural afrocolombiana. Sociedad y economía. Revista Sociedad y Economía, núm. 18, Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Perrenout, P. (2008). La evaluación de los Alumnos. Buenos Aires: Colección Colihue.
- Schön, D.A. (1983). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Editorial Paidós Básica.
- Veliz, A. (2008). *Proyectos comunitarios e investigación cualitativa*. Caracas: Texto.

MODELO ESTADÍSTICO DE RIESGO DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN EL PRIMER CUATRIMESTRE DE LOS CICLOS TÉCNICOS PROFESIONALES DE INGENIERÍA EN BARRANQUILLA

Marlene Ballestas
mballestas@itsa.edu.co
Alonso Barrera Pacheco
alonso.barrerap@gmail.com
Institución Universitaria ITSA

Modalidad: Ponencia

RESUMEN

El objeto de esta investigación es diseñar el Modelo Estadístico a través del software SPSS para predecir los posibles desertores de Primer Cuatrimestre los Ciclos Técnicos Profesionales de la Facultad de Ingenierías de la Institución Universitaria ITSA. Desde lo metodológico se aporta que tuvo un enfoque cuantitativo, siendo este de tipo correlacional pues se analizaron los aspectos sociales, económicos, demográficos, académicos, familiares, personales y emocionales de la comunidad estudiantil ya especificada. Como resultado de este proceso, se diseñó un Modelo Estadístico que permite identificar las variables relacionadas a la Deserción y, también, ayuda a clasificar los potenciales estudiantes que estén en riesgo de Deserción. Los resultados del Modelo permiten hacer un plan de acompañamiento a los estudiantes en riesgo de Deserción; de manera que se logren tomar las medidas para disminuir la deserción estudiantil, identificando la edad, los conocimientos en matemáticas y el tiempo para dormir como factores críticos.

Descriptor: modelo estadístico, correlación, deserción estudiantil, riesgo.

INTRODUCCIÓN

La deserción estudiantil es uno de los problemas más grandes que deben enfrentar las instituciones de educación superior pues esta no solo significa el abandono de los estudiantes de las universidades; si no que se traduce en una disminución significativa de la mano de obra en los países (Carvajal y Cervantes, 2018; Cortés-Cáceres et al, 2019). Sobre un punto más específico de la problemática, Seminara, y Aparicio, (2018) explican que reluce la dificultad teórica para abordarla, lo cual hace complicado no solo la comprensión si no en el encuentro de las causas y posibles soluciones a la deserción estudiantil en el nivel universitario.

Algunos autores refieren la realidad de la problemática hacia los horarios diurnos de estudio (Pérez Roa, 2014), mientras otros autores como Terribili-Filho y Quaglio (2016) consideran que se encuentra más relacionado a los estudiantes de horario nocturno. Por otro lado, se destaca que existen variedad de métodos para establecer una comprensión del comportamiento de diferentes variables que se pueden aplicar a la temática de la deserción, tales como el análisis discriminante.

Tanto Mylonakis y Diacogrannis (2010) como Suárez (2000) señalan que el Análisis Discriminante es una técnica estadística multivalente; fue introducido por Fisher en 1936 en el primer tratamiento moderno de problemas separatorios, cuya finalidad es analizar si existen diferencias significativas entre grupos de objetos respecto a un conjunto de variables medidas sobre los mismos, para, en el caso de que existan, explicar en qué sentido se dan y proporcionar procedimientos de clasificación sistemática de nuevas observaciones de origen desconocido en uno de los grupos analizados.

La variable dependiente de clasificación es una variable no métrica, mientras que las variables independientes se supone que son métricas. Mileris (2010) y Peretto (2009) plantearon que los objetivos primarios del análisis discriminante son las descripciones de las diferencias entre grupos y la predicción de pertinencia a los grupos.

El otro objetivo consiste en determinar una o más ecuaciones matemáticas, funciones discriminantes, que permitan la clasificación de nuevos casos a partir de la información que se tiene de ellos, estableciendo la solvencia e insolvencia, con la mayor precisión posible, utilizando el análisis discriminante. (Fontalvo, Vergara y De La Hoz, 2012).

Por tanto, de acuerdo con Carvajal, Trejos y Soto (2004), las variables utilizadas en este análisis estadístico son denominadas variables discriminantes. Estas deben ser medidas en la escala de intervalo o razón para que las medidas y varianzas puedan ser calculadas e interpretadas. Un requerimiento para la utilización del análisis discriminante es que el número de casos observados (n) debe exceder en más de dos, al número de variables. Ninguna variable original puede ser combinación lineal de otras variables discriminantes, ya que se tendría una redundancia en la información.

Una combinación lineal es la suma de una o más variables que pueden haber sido ponderadas por términos constantes. Del mismo modo, dos variables que están perfectamente correlacionadas no pueden ser usadas al mismo tiempo (Morelos, Gazabón & Gómez, 2013). No obstante, Díaz, González, Henao & Díaz (2014), indican que el propósito del análisis discriminante es estimar la relación entre una variable dependiente (categórica) y un conjunto de variables independientes métricas, que en forma genérica se puede expresar en

$$Y_{no_metrica} = X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n$$

metricas

De acuerdo con De La Hoz, Fontalvo y Morelos (2014), la aplicación de un análisis discriminante debe proceder de una comprobación de supuestos asumidos por el modelo. El análisis discriminante se apoya en los siguientes supuestos:

- Se tiene una variable categórica y el resto de las variables son de intervalo o de razón y son independientes.

- Es necesario que existan al menos dos grupos; para cada uno de ellos se necesitan dos o más casos.
- El número de variables discriminantes debe ser menor que el número de objetos menos dos (2). $X_1, X_2, X_3, \dots, X_i$ donde $i < (n-2)$ y n es el número de objetos.
- Ninguna variable discriminante puede ser combinación lineal de otras variables discriminantes.
- El número máximo de funciones discriminantes es igual al mínimo entre el número de variables y el número de grupos menos 1 (con q grupos, $(q-1)$ funciones discriminantes).
- Las matrices de covarianzas dentro de cada grupo deben ser aproximadamente iguales (Igualdad de Matrices de Covarianza).
- Las variables continuas deben seguir una distribución normal multivariante (Normalidad Multivariante)
- Ausencia de multicolinealidad y singularidad.

Para la construcción del modelo se puede utilizar diferentes metodologías. Para la presente propuesta se usó la metodología usada por Mendoza & Herrera [10]: la estimación por etapas que permite ir seleccionando secuencialmente la variable que mejor discrimina en cada paso. De esta forma, se identifica un conjunto reducido de variables y se eliminan las variables que no son útiles para discriminar entre los grupos.

Como criterio de selección de variables que mejor discriminan se propone utilizar la distancia de Mahalanobis que es una medida de distancia generalizada y se basa en la distancia euclídea al cuadrado generalizada que se adecúa a varianzas desiguales, la regla de selección en este procedimiento es maximizar la distancia de Mahalanobis. En este sentido, el objetivo general de este estudio se enfocó a diseñar el Modelo Estadístico a través del software SPSS para predecir los posibles desertores de Primer Cuatrimestre los Ciclos Técnicos Profesionales de la Facultad de Ingenierías de la Institución Universitaria ITSA.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo los enfoques del estudio cuantitativo, siendo este de tipo correlacional; de manera que se utilizaran métodos numéricos para hallar las correlaciones entre las diferentes variables objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); que en este caso son las causas de la deserción estudiantil en la institución ITSA.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para la aplicación del análisis discriminante se utilizó el software SPSS versión 22. Las variables que se tomaron en el estudio se declaran en la Tabla 1:

Tabla 1.

Variables del Modelo Discriminante

| Variables | | | |
|------------------|------------------------|-----|--|
| P1 | Edad | P18 | Califica el nivel de satisfacción en la IUITSA |
| P2 | Género | P19 | Tus conocimientos en matemáticas son: |
| P4 | Estado civil | P20 | Relación con tu familia |
| P5 | Trabaja | P21 | Relación con tus amigos |
| P6 | Apoyo económico | P22 | A la hora de estudiar, tu nivel de concentración es: |
| P8 | Tipo de colegio | P23 | Relación con tus profesores |
| P3 | Número de hermanos | P24 | Ambiente social |
| P7 | Estrato socioeconómico | P25 | Grado de prioridad le das a tus estudios |

| | | | |
|-----|---------------------------------------|-----|---------------------------------------|
| P9 | Vive con | P26 | Grado de procrastinación |
| P10 | Ocupación del padre | P27 | Grado de escucha a los maestros |
| P11 | Ingreso mensual del padre | P28 | Grado toma de apuntes |
| P12 | Nivel educativo del padre | P29 | Nivel de alimentación |
| P13 | Nivel educativo de la madre | P30 | Nivel de puntualidad |
| P14 | Ocupación de la madre | P31 | Mi asistencia a clases es: |
| P15 | Ingreso mensual del padre | P32 | Nivel de Organización |
| P16 | Razón por la que elegiste el programa | P33 | Tiempo para dormir |
| P17 | Hábitos de estudio | P34 | Distancia de mi casa a la Universidad |

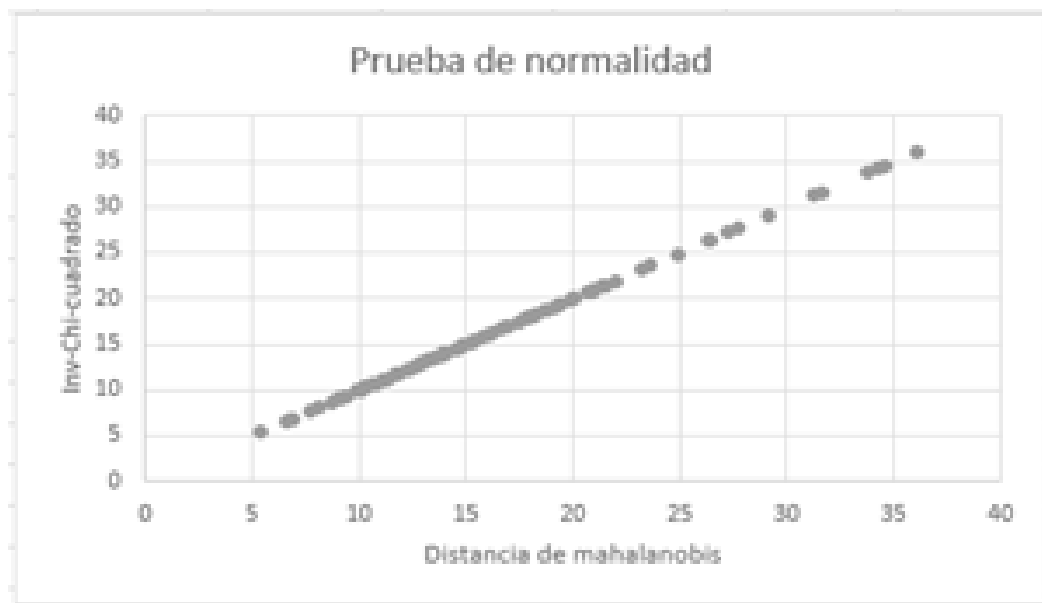
Históricamente en la Institución Universitaria ITSA, la deserción se debe a problemas económicos en los hogares de los estudiantes, para este estudio y basados en esta información se tomó como variable discriminante el ingreso de los padres teniendo en cuenta este criterio, los estudiantes fueron clasificados en dos grupos: uno donde sus ingresos son inferiores a un (1) salario mínimo mensual legal vigente (s. m. m. l. v.) y otro donde son superiores a este.

RESULTADOS

Se debe destacar que, para dar cabida a los resultados del estudio, en primera instancia se eliminaron datos atípicos aplicando la Distancia de Mahalanobis y se verificó el supuesto de normalidad multivariada. La prueba de normalidad multivariada se demuestra en la Fig. 1.

Figura 1.

Prueba de normalidad



La prueba de M-de Box de la igualdad de matrices de varianza-covarianzas, indicada en la Tabla II, muestra con una significancia de 0.002, con lo que se rechaza la hipótesis de igualdad de las varianzas. Por su parte, la función 1 explica el 100% de las diferencias existentes entre los sujetos de los dos grupos. La correlación canónica es moderada (como se detalla en la Tabla III), por tanto, se debe suponer que las variables utilizadas no permiten definir claramente entre un grupo o el otro.

Tabla 2.**Resultados de la prueba de igualdad**

| | | |
|---|-----------------|------------|
| | M de Box | 21,436 |
| F | Aprox. | 3,506 |
| | gl1 | 6 |
| | gl2 | 213700,170 |
| | Sig. | 0,002 |

Tabla 3.**Resultados de autovalor**

| Función | Autovalor | % de varianza | % acumulado | Correlación canónica |
|----------------|-------------------|--------------------------|------------------------|---------------------------------|
| 1 | ,143 ^a | 100,0 | 100,0 | ,383 |

Tabla 4.**Criterio Lambda De Wilks**

| Prueba de funciones | Lambda de Wilks | Chi-cuadrado | gl | Sig. |
|--------------------------------|----------------------------|---------------------|-----------|-------------|
| 1 | ,775 | 23,265 | 3 | ,000 |

El modelo resultante en la Tabla 5 clasifica de manera correcta el 63,5% de casos agrupados originales y el 63,0% de casos agrupados validados de forma cruzada. En el primer grupo, quedaron bien clasificados 56 y 30 fueron ubicados en el grupo 2; por otro lado, en el grupo 2, 64 quedaron bien clasificados y 39 fueron discriminados al grupo 1.

Tabla 5.

Resultados de la clasificación

| | | Pertenencia a grupos pronosticada | | | |
|---------------------------|-----------------|--|------|------|--------------|
| | | Grupos | 1,00 | 2,00 | Total |
| Original | Recuento | 1,00 | 56 | 30 | 86 |
| | | 2,00 | 39 | 64 | 103 |
| | % | 1,00 | 65,1 | 34,9 | 100,0 |
| | | 2,00 | 37,9 | 62,1 | 100,0 |
| Validación cruzada | Recuento | 1,00 | 55 | 31 | 86 |
| | | 2,00 | 39 | 64 | 103 |
| | % | 1,00 | 64,0 | 36,0 | 100,0 |
| | | 2,00 | 37,9 | 62,1 | 100,0 |

La función de clasificación canónica de Fisher permite calcular la puntuación discriminante de un estudiante y está dada en:

$$Z = 0,585(P_7) + 0,566(P_{19}) + 0,564(P_{33})$$

Tomando en cuenta la ecuación anterior, se puede expresar que la deserción estudiantil se puede medir a través de elementos como la edad, los conocimientos en el área de las matemáticas y el tiempo que el estudiante tiene para dormir. De esta manera se identifica como dentro de la institución ITSA estos factores poseen una alta correlación con la deserción escolar en el área de ingenierías.

CONCLUSIONES

En este trabajo quedaron sólo las variables independientes P7: estrato socioeconómico, P19: conocimientos en matemáticas, P33: tiempo para dormir, mientras que las otras variables se eliminaron de acuerdo al criterio de Lambda de Wilks, autovalores, y la correlación canónica, lo que quiere decir que no son significativas al modelo.

Este explica de manera correcta el 63,5% de casos agrupados originales y el 63,0% de casos agrupados validados de forma cruzada, es bastante lógico debido a que los conocimientos en matemáticas son determinantes en cualquier nivel de formación, al igual que el estrato socioeconómico, y el tiempo que el estudiante lo dedica a dormir.

El análisis estadístico multivariado desarrollado aquí permite concluir que la caracterización con la que ingresa un estudiante ITSA, dejan serios cuestionamientos sobre si el estudiante es un posible desertor.

REFERENCIAS

- Carvajal, P., Trejos, A. & Soto, J. (2004). Aplicación del análisis discriminante para explorar la relación entre el examen de ICFES y el rendimiento en álgebra lineal de los estudiantes de ingeniería de la UTP en el período 2001-2003. *Scientia et Technica*, 10 (25), 191-196.
- Carvajal, R. A., & Cervantes, C. T. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*.
- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Ortiz, M. L., & Collado, L. C. (2019). CI Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista perspectiva*, 20(1).
- De La Hoz, E., Fontalvo, T. & Morelos, J. (2014). Evaluación del comportamiento de los indicadores de productividad y rentabilidad financiera del sector petróleo y gas en Colombia mediante el análisis discriminante. *Contaduría y Administración*, 59, (4).
- Díaz, M., González, Á., Henao, A., & Díaz, M. (2014). Introducción al análisis estadístico multivariado aplicado. Editorial Universidad del Norte: Barranquilla.
- Fontalvo, T., Vergara, J. & De La Hoz, E. (2012). Evaluación del impacto de los sistemas de gestión de la calidad en la liquidez y rentabilidad de las empresas de la Zona Industrial Vía 40. *Pensamiento & Gestión: Revista de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte*, 32.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación McGraw-Hill. México DF.
- Mendoza, A. & Herrera, R. (2013). Propuesta para la predicción del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad del Atlántico, basado en la aplicación del análisis discriminante». *World Engineering Education Forum*, 1, 9
- Mileris, R. (2010). Estimation of loan applicants default probability applying discriminant analysis and simple Bayesian classifier. *Economics and Management*, 4 (58).

- Morelos, J., Gazabón, F. & Gómez, R. (2013). Análisis multivariado de la productividad y rendimientos financieros de empresas industriales en Cartagena, Colombia. *Apuntes del CENES*, 32 (55).
- Mylonakis J. & Diacogiannis G. (2010). Evaluating the likelihood of using linear discriminant analysis as a commercial bank card owners credit scoring model. *International Business Research*,
- Peretto, C. (2009). Utilización del análisis discriminante logístico para explorar las causas de la eficiencia del sistema bancario argentino. *Cuaderno de Cimbage*, 11, (4).
- Pérez-Roa, L. (2014). El peso real de la deuda de estudios: La problemática de los jóvenes deudores del sistema de financiamiento universitario de la Corfo pregrado en Santiago de Chile. *Analíticos de Políticas Educativas*.
- Seminara, M. P., & Aparicio, M. T. (2018). La deserción universitaria; ¿un concepto equívoco? revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61).
- Suarez, J. (2000). Los parámetros característicos de las empresas manufactureras de alta rentabilidad. Una aplicación del análisis discriminante. *Revista española de financiación y contabilidad*, 29, (104).
- Terribili F, A; Quaglio, P. (2016). Cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis? *Millenium*, (31).

MODELO DIDÁCTICO PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Hernández Pérez, Luis
luisernestohernandezperez23@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Modalidad: Ponencia oral

Resumen

La resolución de problemas matemáticos, ha alcanzado gran relevancia en el ámbito educativo nacional e internacional y es considerada el eje central de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, pero a pesar de ser un tema muy importante, se observa que los resultados de los estudiantes de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de la ciudad de Barranquilla, no son los esperados. Este estudio tiene como propósito diseñar un modelo didáctico basado en el método de George Polya para favorecer la resolución de problemas matemáticos. En la investigación se asume la posición epistemológica del conocimiento científico correspondiente al enfoque cuantitativo centrada en el paradigma positivista, con un diseño cuasiexperimental, utilizando una muestra de Sesenta y Siete (67) estudiantes de octavo grado, escogidos de manera no aleatoria sino por criterio de selección, para indicar la diferencia significativa entre el pretest aplicados a los grupos, se recurrirá a la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon con la ayuda del paquete estadístico SPSS. El modelo permitirá a los estudiantes constituir la base orientadora inicial para crear un proceder individual en la resolución de problemas, donde desarrollarán a lo largo de su vida destrezas y habilidades para resolver problemas matemáticos.

Descriptor: modelo didáctico, método heurístico de polya, resolución de problemas.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la resolución de problemas matemáticos, ha alcanzado gran relevancia en el ámbito educativo y es considerada el eje central de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, de acuerdo a Zumbado y Espinoza (2010) “hacer matemáticas es por excelencia resolver problemas”.

La resolución de problemas permite a los estudiantes desarrollar habilidades para aplicar conceptos matemáticos a situaciones cotidianas, implementar procesos de razonamiento matemático, usar eficiente los recursos y estrategias disponibles y la capacidad lógica de reconocer patrones y similitudes que le permitirán resolver problemas en diferentes contextos.

En los estándares básicos de competencias el Ministerio de Educación Nacional (2006), plantea que la resolución de problemas:

Es un proceso presente a lo largo de todas las actividades curriculares de matemáticas y no una actividad aislada y esporádica; más aún, podría convertirse en el principal eje organizador del currículo de matemáticas, porque las situaciones problema proporcionan el contexto inmediato en donde el quehacer matemático cobra sentido, en la medida en que las situaciones que se aborden estén ligadas a experiencias cotidianas y, por ende, sean más significativas para los alumnos (p.52).

En este sentido, la resolución de problemas se configura como una de las actividades de mayor relevancia que se plantea en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en todos los niveles, actividad que para unos pocos significa placer y para muchos frustración; pero a pesar de esto, los seres humanos no siempre podrán evadir el enfrentamiento con los problemas, por lo que se hace necesario que estos desarrollen a lo largo de su vida destrezas y habilidades para resolverlo, debido a que los contenidos cobran sentido desde el momento en que los estudiantes comprenden y asocian los procesos matemáticos adecuadamente a la resolución de diversas situaciones que se presenten en la vida diaria. Es planteada en investigaciones y estudios de diferentes autores y expertos en el área, que se han dedicado a buscar respuestas a las dificultades

de los estudiantes, diseñando modelos de resolución de problemas, con el uso de estrategias y técnicas, algunas más generales y otras más específicas, pero que al fin y al cabo brindan aportes interesantes que pueden ser adoptadas y adaptados en la práctica docente de cada día, dentro de los principales se puede mencionar los modelos de: George Polya (1945), Alan Schönfeld (1985), Mason, Burton y Stacey (1982), Bransford y Stein (1987), Maza (1991), Miguel de Guzmán, (1991), Campistrous y Rizo (1996), Celin (2008), entre otros.

Estos modelos enfocan la resolución de problemas a través de heurísticas, estrategias y representaciones organizadas en momentos o etapas y las estrategias planteadas por ellos presentan características comunes entre las que se destacan: 1). La comprensión y análisis del problema, 2). Etapa asociada a la exploración de posibles caminos de solución y 3). Verificación, contrastación, comprobación y control de los resultados, donde las habilidades determinantes del proceso son la argumentación, la inferencia y la creatividad. De igual manera docentes e investigadores han utilizado los modelos anteriores y/o elaborado estrategias para que los estudiantes desarrollen la competencia resolución de problemas, entre las investigaciones más relevantes dentro de la presente investigación se pueden mencionar:

Cedeño (2015), en su tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación. Importancia del método de resolución de problemas con ejemplo de la vida diaria en el aprendizaje de matemática en los estudiantes del nivel I de la Universidad Técnica de Manabí – Ecuador. Justino (2014), en su Tesis de Doctorado en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo. Método de Polya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de la Institución Educativa José María Arguedas.

Robles (2012), en su Tesis Doctoral en la Universidad Rafael Belloso Chacín Modelo de resolución de problemas de Polya como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes que cursan matemática a nivel superior.

Igualmente, el Ministerio de educación Nacional de Colombia viene implementando planes y proyectos que apuntan a mejorar la calidad de la educación del país, sin embargo, los resultados que los estudiantes han obtenido en matemáticas en las evaluaciones nacionales e internacionales permiten inferir que los esfuerzos no han sido suficientes para alcanzar los estándares deseados.

En cuanto a esto, internacionalmente Colombia ha participado en dos ocasiones (1995 y 2007), en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias o pruebas TIMSS por sus siglas en inglés. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES, 2009a) y en cinco ocasiones (2006, 2009, 2012, 2015 y 2018), en las pruebas desarrolladas por el Programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Los resultados de la prueba aplicada en el año 2018 no han sido divulgados hasta el momento, pero el rendimiento de los estudiantes en la prueba de matemáticas ha sido siempre de los más bajos, comparado con el resto de países que participan en la prueba, (ICFES, 2016).

Las pruebas nacionales son aplicadas todos los años por el (ICFES), por lo que se convierte en el principal referente para evaluar si los estudiantes han adquirido los conocimientos necesarios y si han desarrollado las competencias en el transcurso de su vida escolar. Los resultados de los estudiantes Colombianos, no han sido los esperados, a pesar de la meta establecida por el Ministerio de Educación Nacional, de ser el país mejor educado de América Latina en el 2025, para ello desde el año 2015 se creó el día de la excelencia educativa o (Día E), donde todo el equipo de cada colegio se concentra en saber cómo están sus procesos, resultados y acuerdan acciones conjuntas para alcanzar la excelencia educativa. En el informe del (Día E), el MEN (2017), permitió evidenciar que los estudiantes presentan mayor dificultad en la competencia resolución de problemas, debido a que en tercer grado el 34%, en quinto grado el 47% y en noveno grado el 56% de los estudiantes no contestó correctamente a los ítems correspondiente a esta competencia.

Por su parte, y ya entrando en el contexto de la investigación, los resultados de los estudiantes de la ciudad de Barranquilla han sido similares a los del país, como es el caso de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, donde en tercer grado el 28%, en quinto grado el 51% y en noveno grado el 68% de los estudiantes presenta dificultad para resolver problemas matemáticos. Los bajos resultados en matemáticas caracterizan una problemática que amerita realizar el presente estudio, debido que el resolver un problema matemático implica una actividad mental de mayor exigencia, Polya (1945), enuncia que: “Es encontrar un camino allí donde no se conocía previamente camino alguno, encontrar la forma de salir de una dificultad o de sortear un obstáculo, conseguir el fin deseado, que no es conseguible de forma inmediata, utilizando medios adecuados” (p.30).

El concepto anterior conlleva a pensar que, resolver un problema matemático no es más que una situación en que un estudiante necesita resolver y para la cual no tiene, en principio, un camino rápido que le lleve a la solución, por lo que debe desplegar una serie de acciones para analizar los conocimientos matemáticos que posee y aplicar los que pueden serle útiles en el proceso de resolución, por el contrario, si inicialmente ve cuál es el camino a seguir para llegar al resultado final, este no será considerado como un problema sino un simple ejercicio. Los ejercicios no implican una actividad intensa de pensamiento para su resolución, son actividades de entrenamiento, o aplicación rutinaria de contenidos o algoritmos que el docente utiliza para comprobar que los alumnos han memorizado los conocimientos que él enseña. Por tales razones, enseñar a los estudiantes a resolver problemas matemáticos debe figurar entre las intenciones educativas de los docentes, donde no solo es importante enseñar la teoría para resolver problemas, se necesita que el estudiante aprenda a utilizar procedimientos, modelos o estrategias que le permitan de manera autónoma resolver problemas matemáticos.

Teniendo en cuenta la problemática descrita, se plantea la siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo desarrollar la competencia resolución de problemas matemáticos en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de la ciudad de Barranquilla?

El objeto de estudio de esta pesquisa se sitúa en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, por lo cual se formuló el siguiente objetivo general: Desarrollar un modelo didáctico basado en el método heurístico de Polya para desarrollar la competencia matemática resolución de problemas en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de la ciudad de Barranquilla.

De igual manera, y con el ánimo de operacionalizar el objetivo general se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar el estado actual del proceso de enseñanza aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de la ciudad de Barranquilla.
- Establecer los fundamentos teóricos, empíricos y legales, que sustentan el desarrollo de la resolución de problemas matemáticos.
- Diseñar un modelo didáctico basado en el método heurístico de Polya para favorecer el desarrollo de la competencia matemática resolución de problemas en estudiantes de octavo grado.
- Evaluar el modelo didáctico para desarrollar la competencia matemática resolución de problemas en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

METODOLOGÍA

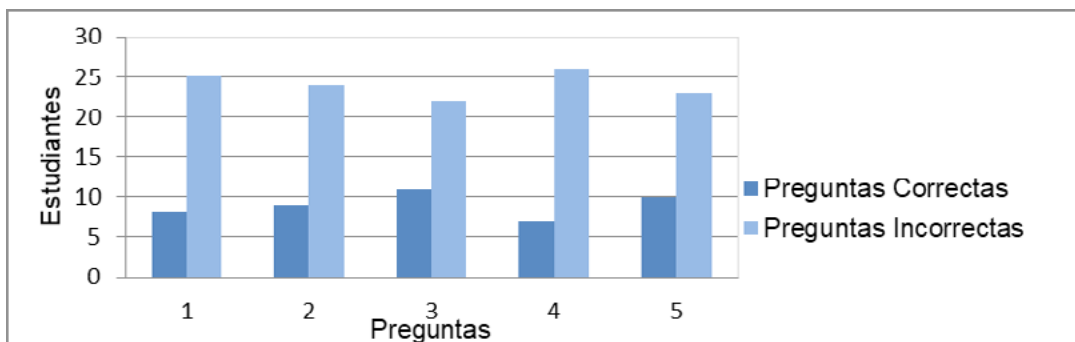
En la investigación se asume la posición epistemológica del conocimiento científico correspondiente al enfoque cuantitativo, desde el punto de vista filosófico, centrado en el paradigma positivista. Al respecto, Cook (1995), cp. Hurtado (2007), poseen una concepción positivista, hipotética-deductiva, particularista con énfasis en la objetividad, orientada a los resultados de las ciencias naturales. El diseño, es cuasi experimental y la población objeto de estudio está conformada por 67 estudiantes de octavo grado, de la Institución Educativa Distrital Luis Carlos Galán Sarmiento, con un grupo control (33) y grupo experimento (34), los cuales ya se encontraban conformados y su agrupación obedece a razones que no tienen que ver con el experimento.

La investigación es de tipo explicativo buscando especificar el efecto que produce la aplicación de un modelo didáctico para favorecer el desarrollo de la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de octavo grado de la Institución objeto de estudio.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

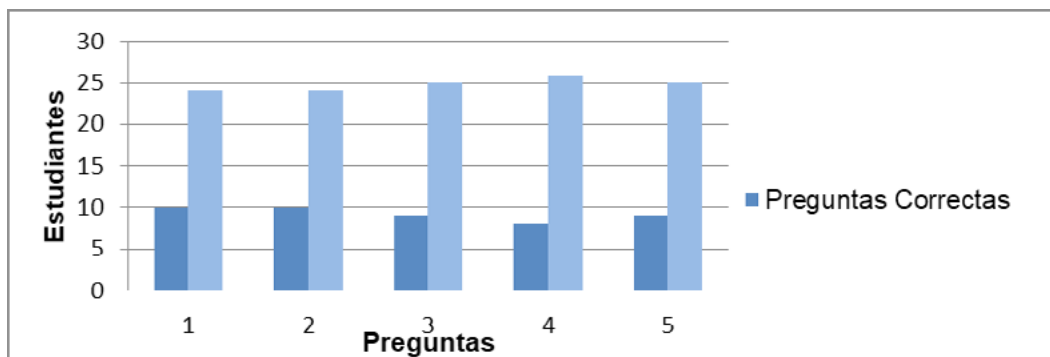
En la presente exploración se aplicaron instrumentos de fuentes primarias: (Pretest) con preguntas tipo 1 (selección múltiple con única respuesta) estilo prueba saber, contruidos a partir de las características de las pruebas saber, validadas por el ICFES. Se utilizaron 5 preguntas que evalúan la resolución de problemas matemáticos. Una vez recogidos los datos y transferidos a una matriz, el investigador procede a analizarlos, como lo plantea Hernández *et al.* (2010), para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25. Primero se realizó un análisis descriptivo de los datos y considerando que se aplicó un pretest tanto al grupo control como al experimental para determinar el nivel de conocimientos con los cuales ingresaban los estudiantes, se aplicó la prueba T de Wilcoxon para indicar si existe diferencia significativa entre los grupos.

Los resultados por preguntas, obtenidos en el pretest, aplicado al grupo control se presentan en la Gráfica 1.



Gráfica 1. Resultados obtenidos en el Pretest Grupo Control, por preguntas

De los 33 estudiantes evaluados, la primera pregunta fue contestada correctamente por 8 de ellos, correspondientes al 24%, la segunda pregunta solo fue contestada correctamente por 9 de los evaluados, equivalentes al 27%, la tercera pregunta por 11 estudiantes correspondiente al 33%, la cuarta pregunta por 7 de ellos, correspondiente al 21% y la quinta pregunta solo fue contestada correctamente por 10 de los evaluados, equivalentes al 30% de la población estudiada. Los resultados por preguntas, obtenidos en el pretest, aplicado al grupo experimental se presentan en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Resultados obtenidos en el Pretest Grupo Experimental, por preguntas.

De los 34 estudiantes evaluados, la primera pregunta fue contestada correctamente por 10 de ellos, correspondientes al 29%, la segunda pregunta solo fue contestada correctamente por 10 de los evaluados, equivalentes al 29%, la tercera pregunta por 9 estudiantes correspondiente al 26%, la cuarta pregunta por 8 de ellos, correspondiente al 24% y la quinta pregunta solo fue contestada correctamente por 9 de los evaluados, equivalentes al 26% de la población estudiada. Como se puede observar el porcentaje de estudiantes con respuestas aprobadas en el pretest aplicado al grupo control es inferior o igual al 33%, y en el grupo experimental es igual o inferior a 30% evidenciando que ambos grupos de estudiantes de octavo grado, presentan un desempeño bajo en la resolución de problemas matemáticos.

Con el propósito de probar que ambos grupos son homogéneos, se aplicó la prueba T de Wilcoxon.

Tabla 1: T de Wilcoxon Pretest Grupo Control y Experimental – Rangos

| | | Rangos | | |
|---|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
| Pretest Grupo Experimental – Pretest Grupo Control | Rangos negativos | 9 ^a | 10,50 | 94,50 |
| | Rangos positivos | 10 ^b | 9,55 | 95,50 |
| | Empates | 14 ^c | | |
| | Total | 33 | | |

a. Pretest Grupo Experimental < Pretest Grupo Control

b. Pretest Grupo Experimental > Pretest Grupo Control

c. Pretest Grupo Experimental = Pretest Grupo Control

Estadísticos de prueba^a

Pretest Grupo Experimental –
Pretest Grupo Control

| | |
|-------------------------------|---------------------|
| Z | -0,021 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0,984 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Software SPSS 25

Al observar la Tabla 1, se muestra el estadístico de prueba o contraste, establecido entre el grupo control y el experimental durante el pretest, se evidencia que el valor de la probabilidad de 0,984 es mayor que 0,05, concluyendo que no existe diferencia significativa entre estos grupos antes de someterse al tratamiento que en este caso es un modelo didáctico basado en el método de George Polya para favorecer la resolución de problemas matemáticos. El modelo se estructuró como una síntesis del modelo de Polya y apoyado en la importancia de los procedimientos en la actividad cognoscitiva de los estudiantes, de acuerdo a los postulados de Talizina (1988), en la solución de tareas el estudiante generalmente, no utiliza acciones aisladas, es costumbre utilizar un conjunto de acciones que conducen a la solución de problemas de una determinada clase, lo llaman modo de saber hacer, procedimiento o método de solución.

Los procedimientos para Coll (1991), son: “Un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (p.89) y para Bermúdez y Rodríguez (1996), es “...una operación encaminada al logro de una tarea metodológica, a través del correspondiente sistema de medios que emplea la persona para la consecución de esa tarea” (p.208).

Las anteriores definiciones permiten precisar que los procedimientos están constituidos por un conjunto de acciones, diseñadas de tal forma que puedan ser útiles para solucionar tareas de una determinada clase, es decir los procedimientos, son modelos didácticos, que pueden ser enseñados e interiorizados por parte de los estudiantes, por lo tanto la enseñanza de modelos para resolver problemas matemáticos es el medio esencial para lograr el aprendizaje, donde es necesario que los estudiantes tengan oportunidades de plantear, explorar, resolver problemas y adquirir modos de pensamiento adecuados, hábitos de persistencia, curiosidad y confianza ante situaciones no familiares que les serán útiles en diferentes contextos.

El modelo consta de cuatro fases: análisis y comprensión del problema, diseño del plan, ejecución del plan y verificación; orientadas por preguntas de carácter metacognitivas, que permitirán obtener información, acerca de la lógica y coherencia en el desarrollo de competencias en la resolución de problemas. En este sentido, una competencia es asociada a conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto en particular y que cumple con las exigencias del mismo, estas acciones son de naturaleza interpretativa, argumentativa y propositiva y se espera que después de una constante aplicación, interiorice los pasos y poco a poco se apropie de ellos, desarrollando competencias para resolver problemas.

El modelo didáctico se encuentra en proceso de validación, mediante un criterio de experto a través del método Delphi en razón a que éste es considerado como uno de los métodos subjetivos de pronósticos más confiables. El mismo permitirá rebasar el marco de las condiciones actuales más señaladas de un fenómeno y alcanzar una imagen integral y más amplia de su posible evolución, reflejando las valoraciones individuales de los expertos, las cuales podrán estar fundamentadas, tanto en un análisis estrictamente lógico como en su experiencia intuitiva.

CONCLUSIONES

En el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en pruebas internacionales, nacionales y de igual manera en el pretest aplicado a estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Distrital Luis Carlos Galán Sarmiento, se evidencia el estado actual de desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos.

La elaboración de los fundamentos sobre el modelo de resolución de problemas matemáticos, permitió analizar referentes teóricos sobre la definición de problema, tareas, procedimiento y modelos matemáticos, donde los autores convergen que la resolución de problemas es una de las actividades de mayor relevancia que se plantea en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en todos los niveles y lo importante que resulta contar con una serie de pasos que permitan resolver problemas.

El diseño de un modelo didáctico, constituye el aporte teórico de la investigación, este permitirá constituir la base orientadora inicial para crear un proceder individual en la resolución de problemas.

REFERENCIAS

- Bermúdez, R y Rodríguez, M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bransford, J. y Stein, B. (1987) *Solución IDEAL de Problemas*. Barcelona, España: Ed. Labor.
- Campistrous, L y Rizo, C. (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Cedeño, F. (2015). *Importancia del método de resolución de problemas con ejemplo de la vida diaria en el aprendizaje de matemática en los estudiantes del nivel I de la Universidad Técnica de Manabí – Ecuador*. Tesis presentada en opción al grado de doctor en educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ecuador. [Documento en línea]. Disponible:http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6181/Cede%C3%B1o_if.pdf?sequence=1 Consulta: 2019; Abril 17].
- Celin M. (2008). Procedimiento para la resolución de problemas de ciencias básicas por estudiantes de ingeniería. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Holguín. Cuba.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículo*. Madrid. España: Editorial Piados.
- Guzmán, M. (1991). *Para pensar mejor*. Barcelona, España: Labor
- Hurtado, J. (2007) *Metodología de la investigación holística* (3era. Ed.). Caracas Venezuela: Ediciones SYPAL.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.). D.F. México: McGraw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2009a). *Resultados de Colombia en TIMSS 2007 Resumen Ejecutivo*. [Documento en línea]. Disponible: http://hydra.icfes.gov.co/timss/docs/Resultados2007_ResumenEjecutivo_Ago2009.pdf [Consulta: 2019; Marzo 17].
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2016). *Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015*. [Documento en línea]. Disponible:www2.icfesinteractivo.gov.co/investigacionFormulario/docman/institucional/

home/2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015 [Consulta: 2019; Abril 05]

- Justino, R. (2014). *Método de Polya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de la Institución Educativa José María Arguedas*. Tesis presentada en opción al grado de doctor en Administración de la educación. Universidad César Vallejo. Perú.
- Mason, J. Burton, K. y Stacey, K. (1982). *Pensar Matemáticamente*. Barcelona, España. Ed. Labor.
- Maza, C. (1991). *Enseñanza de la suma y de la resta*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de Competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Día E. Informe por colegio 3°, 5° y 9°, Resultado pruebas saber. [Documento en línea]. Disponible: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/informes> [Consulta: 2019; Marzo 30]
- Polya, G. (1945). *Como plantear y resolver problemas*. México: Ed. Trillas (traducción, 1962).
- Robles, J. (2012). *Modelo de resolución de problemas de Polya como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes que cursan matemática a nivel superior*. Tesis presentada en opción al grado de doctor en ciencias de la educación. Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Schönfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Academic Press, New York.
- Talizina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial.
- Zumbado, M. y Espinoza, J. (2010). *Resolución de problemas: una estrategia metodológica potenciadora de competencias en Educación Matemática*. En: I Encuentro de Didáctica, de la Estadística, la Probabilidad y el Análisis de Datos, CIEMAC, Escuela de Matemática, Instituto Tecnológico de Costa Rica.

PRÁCTICA DE AULA: UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN EL ÁREA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Sandoval Dangónd, Yadira
yadiraelena497@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue facilitar a los niños herramientas para una mayor exploración y adaptación en la lectura y escritura estimulando la capacidad de aprendizaje. Para ello, se diseñaron cuentos pedagógicos a través de los cuales se socializo a los niños y se realizaron actividades evaluativas a fin de determinar si este tipo de estrategias lúdicas contribuyen al fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Conforme a ello, se emplearon técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos, tales como la observación, la hermenéutica y la ficha técnica y de campo, lo anterior, dentro de un enfoque cualitativo y positivista. Esta experiencia de aula fue un hito en la pedagogía moderna en la medida que facilito los medios para que los estudiantes de básica primaria pudieran realizar de forma integral una aprehensión del alfabeto, la discriminación asertiva de las letras mayúsculas, minúsculas, consonantes y vocales con base en los conocimientos adquiridos, fortalecimiento de la comprensión lectora, además del mejoramiento de la producción escrita.

Descriptor: alfabeto, producción textual, actividades lúdicas, aprendizaje significativo, pedagogía.

INTRODUCCIÓN

La producción textual en la básica primaria requiere de actividades lúdicas que propendan por despertar la atención y el interés en los estudiantes, ya que en la niñez se generan fantasías, sentimientos, temores deseos e inquietudes a través de las experiencias lo que permiten aprender y desarrollar más rápidamente las competencias comunicativas, orales y escritas.

En cuanto a la producción escrita, Flower y Hayes, (1996) propusieron la “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en donde se analizaron y describieron los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción de textos, inspiró a la docente de aula Yadira Elena Sandoval Dangond para realizar una actividad lúdica titulada “El alfabeto encantado” para lo cual se le facilitó a los niños herramientas para una mayor exploración y adaptación en la lectura y escritura estimulando la capacidad de aprendizaje mediante una historia creativa que engloba el tema de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Esta experiencia de aula fue empleada bajo los ideales y planteamientos propios de la corriente constructivista a través de grupos de aprendizaje cooperativo para así lograr un aprendizaje significativo. Asimismo, para la evaluación y apreciación de los resultados obtenidos de la experiencia de aula fue indispensable la aprehensión de los criterios cualitativos examinados a lo largo de la experiencia educativa, además, estos datos obtenidos fueron estudiados de forma sistemática, descriptiva, positivista y ordenada.

Por lo anterior, esta investigación es de tipo aplicada y con enfoque cualitativo. Se emplearon los instrumentos y técnicas de recolección análisis de datos como la observación, la hermenéutica, la heurística, el arqueo bibliográfico y la ficha de observaciones. En este orden de ideas, la estructura de la investigación está determinada de la siguiente manera:

1. **Contextualización:** Estudio de los parámetros teóricos y doctrinales en cuanto a la producción escrita como estrategia lúdica para la enseñanza y el aprendizaje
2. **Dimensionamiento:** Descripción de las falencias y dificultades que afrontan los niños de segundo grado de básica primaria de la escuela Mixta #4 sede de la Institución Educativa Casd Simón Bolívar
3. **Diseño:** Elaboración de la(s) estrategia(s) pedagógica(s) enfocadas en la producción escrita
4. **Ejecución:** Aplicación de las estrategias pedagógicas diseñadas en los niños de segundo grado de básica primaria de la escuela Mixta #4 sede de la Institución Educativa Casd Simón Bolívar
5. **Análisis:** Apreciación, observación, control, seguimiento del progreso formativo de los estudiantes de básica primaria
6. **Resultados:** descripción, relación y sinterización de los resultados y conclusiones obtenidas

La primera actividad que se realizó es la denominada *el cuento del alfabeto encantado*¹ de la autoría de la misma docente investigadora. Esta estrategia se realizó a fin de que los niños vieran el aprendizaje más como un juego que como una obligación y, además, fungió como un método para que estos niños “rompieran el hielo” y se enamorarán de la lectura y de la escritura a través de esta experiencia lúdica, donde ellos se sentirían inmersos en un viaje a través de la imaginación. Para esto la docente inicialmente comenzó leyendo y dramatizando el cuento con el fin de inducir mayor atención en los niños, leyendo en una voz alta y clara, alternando entre acentos según las letras que personificaban los integrantes del reino, luego de esto realizó una lectura compartida reuniendo a los niños en grupos de a 4 integrantes, realizando preguntas orientadoras para explorar los

conocimientos previos de estos y luego asignando roles a cada integrante, “relator, relojero, coordinador, secretario”.

Se establecieron reglas de convivencia como: respetar turnos para hablar, levantar la mano para pedir la palabra, hablar solo uno a la vez y la fijación de tiempos para cada actividad, además se establecieron grupos en los que se tuvo en cuenta la inclusión de indígenas, afrodescendientes, desplazados, niños con barreras en el aprendizaje o aquellos que presentan dificultades como el déficit de atención, hiperactividad, dislexia, discalculia, etc.

Lo anterior, atendiendo a los postulados de Lev Vygotsky (1995) quien consideraba que el aprendizaje y desarrollo cognitivo de los menores se ve impulsado por la participación proactiva y la interacción social, al adquirir estas nuevas y mejores habilidades cognitivas como si de un proceso lógico de su inmersión a un modo de vida se tratase, de tal forma que aquellas actividades compartidas permitieran a los niños interiorizar las estructuras de pensamientos y comportamientos de la sociedad que los rodea y apropiarse de ellas. De ahí que el método usado para impulsar un aprendizaje significativo en los niños fue el de la lectura compartida es una estrategia de gran potencial para el desarrollo de la lectura comprensiva. Según Eugenia (s.f.) esta consiste en la lectura por parte del profesor y los alumnos de un texto en formato grande, dispuesto de manera que la clase completa pueda visualizarlo y seguir con la vista a medida que lo escucha o, en caso de alumnos mayores, con copias para cada alumno. Al realizar la actividad del “alfabeto encantado”, se pudo notar que los niños interactuaban con sus cercanos y argumentaban provocando en algunos casos conflictos entre ellos, los cuales eran subsanados de manera asertiva con ayuda del docente, reflejando así una mejora en las capacidades socioafectivas y cognitivas y una mejor asimilación del tema.

De esta actividad, se desprendió la realización de talleres prácticos los cuales dieron resultados satisfactorios al generar un modelo de aprendizaje óptimo según lo aprecia la docente de aula que realizó esta experiencia. El éxito de la misma dio pie a un segundo ensayo con el fin de corroborar los resultados

previos, llevando a cabo una segunda experiencia de aula denominada “Conan, y el arte de comparar”. Para el inicio de la actividad se tuvo en cuenta el contexto, la exploración de los conocimientos previos, narración oral y lectura compartida con dramatización acompañada de los personajes. Cabe anotar que los personajes fueron tomados del contexto cotidiano de la población objeto ya que en Valledupar (Cesar) Colombia en cada hogar hay un perro o un gato o los dos y el venado es común en la zona rural.

Por lo tanto, se llevó al aula de clases: un venado de peluche llamado Conan, un perro de peluche o felpa llamado Firulais, una gata de peluche o felpa llamada Margarita. Asimismo, en la actividad de “Conan y el arte de comparar” se realizaron las siguientes subactividades: a través de fotografías de los muñecos de peluche se ilustró el cuento a fin de llamar la atención y lograr una mayor retención de información en el estudiante de primaria, se realizó una lectura compartida, se identificó un propósito instruccional, se realizaron grupos de aprendizaje cooperativo y como recursos se utilizaron además del video beam donde se proyectó el cuento, octavos de cartulina y marcadores. Además, cada grupo debería elaborar una oración sobre semejanzas y diferencias de los personajes del cuento para reflejarlas en los octavos de cartulina e intercambiarlas y compartirlas con los demás grupos. Finalmente, sus producciones eran ubicadas en las paredes del salón donde todos las pueden observar, leer y compartir experiencias de la dinámica de cada grupo.

RESULTADOS

La actividad permitió una participación en el proceso de enseñanza aprendizaje, dónde se afianzó la creatividad e imaginación en la producción textual. De tal manera que se pudo vislumbrar una influencia significativa de las orientaciones didácticas en el aprendizaje de los alumnos. Por lo cual se hace necesario citar a Ausubel (2002) quien señala que para que el aprendizaje sea significativo es necesario que los nuevos contenidos se vinculen de manera clara, comprensible y estable a estructuras mentales ya existentes a conocimientos previos. Ausubel (2002b) centraba su teoría con base en los conocimientos previos en el caso de los animales del contexto facilita la descripción de sus características y su comparación como en el caso de que la gata Margarita tiene cuatro patas y el perro firulais también. En este sentido, indica Ausubel (2002) que para que el aprendizaje llegue a ser significativo es necesario que los nuevos contenidos se vinculen de manera clara comprensible y estable a estructuras mentales ya existentes a conocimientos o previos. Por lo anterior, es menester reconocer que para el desarrollo de este tipo de actividades lúdicas es indispensable atender a: los contenidos significativos de la actividad, tener unos conocimientos previos adecuados, relacionar nueva información con la anterior para motivar una memoria a largo plazo. Por ello es necesario citar a Jean Piaget (1964) en su teoría del desarrollo cognitivo, quien respalda el aprendizaje en tres etapas primordiales que a saber son: Asimilación: la información proveniente del exterior se incorpora a los esquemas mentales previos del individuo que son propios de cada uno. (Representación subjetiva del mundo). Acomodación: Complementario a la asimilación, mediante el cual los esquemas y estructuras cognitivas ya existentes se modifican con la llegada de nuevos conocimientos garantizando una representación real y no una fantasía (resolver el conflicto cognitivo). Adaptación: la tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio y la razón. Una consecuencia de la acomodación reencontrar el equilibrio mental que permite un incremento y expansión del campo intelectual.

En el desarrollo de los talleres se pudo establecer un diálogo interactivo entre los niños y el docente propendiendo por la exploración de los conocimientos previos, llevando al niño a una actividad lúdica que lo ubique en el tema, el propósito y el contexto, (asimilación) a través del material concreto como los animales en felpa en este caso aflorando estructuras cognitivas ya existentes (acomodación) y luego la reincorporación de nuevos conocimientos la temática de la comparación, descripción y conectores en la oración (adaptación).

CONCLUSIONES

La experiencia de aula descrita cumplido con los objetivos propuestos en la medida que se logró un fortalecimiento de las competencias y habilidades de comprensión lectora, de lectura crítica, de producción escrita y del mejoramiento de la capacidad de aprendizaje en los niños de segundo de primaria de la escuela Mixta #4 sede de la Institución Educativa Casd Simón Bolívar. Se logró apreciar que la aplicación de estas teorías en el aula de clases es de gran ayuda para el cumplimiento de los propósitos que el docente requiera en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, a fin de complementar las teorías y postulados que soportaron este trabajo, se recomienda que se le dé una preponderante importancia a la fijación de la atención del niño antes de comenzar cualquier actividad o estrategia pedagógica, ya que sí se logra captar su atención ya se tiene ganado un gran porcentaje en torno a la capacidad de asimilación y comprensión del niño.

Asimismo, se resalta que esta *asimilación* conlleva a una motivación hacia el propósito que requiere el docente. Lo que facilita, por ende, la *acomodación* de los esquemas y estructuras ya existentes en el niño, se activan así las habilidades superiores del pensamiento para una adecuada *adaptación* del conocimiento. Esto facilita una adaptación del nuevo conocimiento, contribuyendo a un aprendizaje significativo y permitiendo la activación de la memoria a largo plazo. De tal manera que esta experiencia de aula tuvo una relevancia social en la medida en que para

el logro de los propósitos en el aula de clases se debe partir de la motivación del niño, y esto se logra haciendo actividades que permitan fijar su atención, motivarse y enamorarse del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- Eugenia M. (s. f.). *Estrategias para el Aprendizaje*. Artículo Web. Recuperado: <http://Ww2.educarchile.Cl/Portal.Base/Web/Vercontenido>.
- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1996). *The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem*. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.
- Vigotsky, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, 1995, Recuperado de: (<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>).
- Bertrand Regader, Citando A Vygostky (s.f.). *La Teoría Sociocultural De Lev Vygotsky*, Artículo Web, Recuperado De: [Https://Psicologiaymente.Com/Desarrollo/Teoria-Sociocultural-Lev-Vygotsky](https://Psicologiaymente.Com/Desarrollo/Teoria-Sociocultural-Lev-Vygotsky)
- Guzmán L. Torres Y Fajardo M. Valbuena. 2015. *Comprensión Y Producción Textual Narrativa En Estudiantes De Educación Primaria*. Artículo Científico. Publicado En: [Https://Revistas.Unal.Edu.Co/Index.Php/Psicologia/Article/Viewfile/42314/51121](https://Revistas.Unal.Edu.Co/Index.Php/Psicologia/Article/Viewfile/42314/51121)
- Jean Piaget. 1964. Seis Estudios De Psicología. Disponible: http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf. Consultado: [2019, Julio 10].

PRÁCTICAS DOCENTES METACOGNITIVAS PROMUEVEN EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Molina Silvera, Yamile
lemiya05@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

Esta ponencia relaciona una revisión bibliográfica del avance del proyecto de investigación, cuyo propósito principal es generar un modelo teórico-metodológico centrado en el desarrollo metacognitivo de los docentes y la influencia de sus prácticas pedagógicas en el pensamiento crítico del educando. Su alcance es de tipo Explicativo. Se inscribe en un Paradigma Cualitativo. Se utiliza el método Fenomenológico-Hermenéutico con la técnica de entrevistas a profundidad y observación directa. Los instrumentos son fichas, guías de entrevistas, listas de cotejo, grabaciones y formatos de observaciones. Los informantes clave son docentes de instituciones públicas de Barranquilla. El análisis del objeto de estudio ha permitido predecir los siguientes resultados: a). En los ambientes educativos se requiere de metodologías actualizadas, dinámicas, innovadoras y pertinentes, en donde el conocimiento didáctico del contenido del área que orienta el docente, al igual que su adecuada práctica pedagógica afectan el desarrollo del pensamiento crítico del educando. b). Un proceso de autorreflexión, seguimiento y evaluación permanente garantiza unas efectivas prácticas pedagógicas. Se concluye hasta la fecha que un docente con estas cualidades está en capacidad de implementar acciones que potencialicen el desarrollo eficaz en sus educandos, símbolo de calidad educativa y meta de una Colombia democrática.

Descriptor: desarrollo metacognitivo, pensamiento crítico, prácticas pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el verdadero aporte a la calidad de la educación se garantiza desde unas adecuadas prácticas pedagógicas por parte de los docentes, quienes acompañan con procesos de actualización y autorregulación, logrando influenciar con eficiencia y eficacia los aprendizajes que orientan a sus educandos. Por consiguiente, en esta ponencia se presentan los avances de esta investigación cuyo objeto de estudio está dirigido a la construcción de un Modelo Teórico-Metodológico centrado en procesos metacognitivos de los docentes que afecten tanto a la reflexión sobre las buenas prácticas pedagógicas como a mejorar las habilidades sociales, develar el desarrollo de habilidades de pensamiento y lingüísticas en ellos; garantizar una estrecha relación entre los buenos resultados de los aprendizajes de los educandos y la implementación metodológica de estrategias en búsqueda de generar su pensamiento crítico.

Esto implica una reflexión permanente del quehacer docente, que le exija desarrollarse y renovar sus potencialidades en la praxis, necesitando de la regulación de procesos de metacognición como lo expresan Brown (1987) y Schraw & Moshman (1995), quienes aseguran que las actividades metacognitivas ayudan a controlar el pensamiento o el aprendizaje y los tres subprocesos que la conforman como son la planeación, el monitoreo y la evaluación, con el fin de fijar metas, establecer tiempos para su cumplimiento, seleccionar estrategias apropiadas, asignar recursos, tener conciencia de la comprensión y ejecución de tareas mientras se están desarrollando, hacer una valoración o juicio de los aprendizajes logrados y la pertinencia de las estrategias implementadas. También, desde el seguimiento y cumplimiento del dominio de responsabilidad profesional orientado por el Marco para la enseñanza de Danielson, Charlotte (2014), exige que el docente reflexione sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje; mantenga registros de seguimiento a tareas, de resultados académicos y otros; se comunique de forma permanente con las familias de sus educandos a cargo; participe en la comunidad profesional, creando cultura de investigación e innovación, en un

crecimiento disciplinar y pedagógico con receptividad frente a la retroalimentación para actuar con profesionalismo. Estos componentes, los cuales distinguen a su vez unos elementos claves, aseguran una práctica pedagógica eficaz según Danielson, Charlotte (2014).

Actualmente en Colombia se goza de las normas, leyes, programas y referentes emanados por el Ministerio de Educación Nacional en búsqueda de lograr metas de calidad propuestas que apoyan el desarrollo de esta investigación al considerarse como una consistencia teórica, haciéndose más específica y delimitante al objeto de estudio que aquí se presenta, así como lo indica el estudio realizado por Manso y Martín (2014) en donde el conocimiento disciplinar de un docente no es suficiente, también lo es la importancia de saber orientarlo o cómo enseñarlo, ya que implica mucho más, se hace necesario atender a la diversidad, colaborar con las familias, gestionar el clima de aula, coordinarse con los colegas, entre otras acciones que se descubrirían en este proceso.

Por su parte, desde el programa ministerial Todos a Aprender (PTA) se busca transformar las prácticas de aula de los docentes colombianos hacia el desarrollo de los aprendizajes de los educandos; una estrategia que va en cascada, desde el Ministerio de educación Nacional, pasa por los Formadores, luego los Tutores hasta materializarla en el aula por el docente propendiendo por el disfrute del estudiante al aprender, autorregulando el trabajo, desde la planeación de acciones hacia la meta institucional propuesta como una constante que sirve de eje a procesos evaluativos como el Plan de Integración de los Componentes Curriculares – Hacia la Meta de la Excelencia PICC-HME.

Indiscutiblemente un aporte a la autogestión del aprendizaje y un reto del Siglo XXI es el poder aplicar un método para evaluar la capacidad y los procesos de metacognición en los docentes, así como lo presentaron Iturrieta C., Jara L. y Watson G. (2018) en su artículo sobre la metacognición en contextos escolares, en donde propician la idea de redes tutoriales en Chile en los años 2015, 2016 y 2017, quienes utilizan instrumentos diseñados bajo las dimensiones de planificación,

seguimiento y evaluación como guías de autogestión que aportarían desde su adecuado uso a la transformación de las acciones en el aula y que garantizan que el docente cree espacios con estrategias relevantes e innovadoras intencionadas pedagógicamente al desarrollo de las habilidades desde el conocimiento de necesidades, gustos e intereses de sus educandos, logrando la apropiación de un verdadero aprendizaje.

De igual forma, Rodas Huertas, J. O. (2018), demuestra en su tesis doctoral que la metacognición tiene una relación directa con el rendimiento académico, en donde la observación e introspección, definición y consolidación, aprendizaje y memorización, seguimiento de instrucción, ordenación y clasificación, comparación, inferencia y análisis; en fin, habilidades de pensamiento de orden superior que utilizó para comparar estos resultados con el rendimiento académico de los educandos; concluyendo que “el clima académico”, considera potencialmente la motivación de los estudiantes, el conocimiento que el docente lleve al aula, es decir, el conocimiento didáctico del contenido (CDC) y el grado de entusiasmo que exprese el docente en su clase, sirviendo de base para continuar relacionando de forma directa el desarrollo metacognitivo con el aprendizaje, pero ya no desde la mirada del estudiante, sino desde el docente, a quienes se aplicarían técnicas que garanticen los hallazgos de nuevas categorías y subcategorías importantes para sustentar y direccionar este estudio.

De acuerdo con lo aportado por Yáñez-Galleguillos, L. y Soria-Barreto, K. (2017), en su trabajo sobre la forma de desarrollar la docencia para propiciar las buenas prácticas de aula y asumir que quienes reflexionan sobre las Buenas Prácticas Docentes (BPD), destacan que el tipo de estrategia utilizado por el profesor, al igual que las características de este son los principales factores para potenciarlas y permitir que aspectos intrapersonales llevados con efectividad, posibiliten la empatía en la orientación y gestión de actividades para el aprendizaje del estudiante.

También González Calvo G. y Barba J. (2014), aportan la formación permanente y el desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual, valorando la reflexión y la autonomía del docente. De esta forma, la construcción de teorías alrededor de los hallazgos de este estudio, movilizan a cambios conceptuales, procedimentales, socioemocionales y condicionales en los docentes que epistemológicamente propician la capacidad de reflexión y autorregulación hacia su estilo y desarrollo profesional, buscando contagiar la consciencia de su gran responsabilidad como agente transformador de la sociedad, que desde una dimensión axiológica, en donde la ética, la responsabilidad y la autorreflexión son claves en dicho profesionalismo, develando una retroalimentación permanente de su quehacer pedagógico o una autorregulación de la cognición, para que sirva de base a otros actores en otros ámbitos educativos.

METODOLOGÍA

Esta Investigación se inscribe en un paradigma cualitativo por su carácter flexible y emergente de problemas relacionados con la experiencia humana individual y colectiva como lo es el analizar las prácticas pedagógicas de los docentes y cómo estas estimulan el desarrollo del pensamiento crítico del educando, lo que implica tomar decisiones en el contexto y durante el proceso.

Para Sandoval (1996), citado por Rojas (2014): “Asumir una perspectiva de tipo cualitativo comporta un esfuerzo de comprensión, entendido este como la captación a través de la interpretación y el diálogo del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir con sus palabras o sus silencios, con sus acciones o con sus inmovilidades” (p. 64).

Según Martínez (2006), la metodología cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de este objeto de estudio, analizándolo de forma dinámica con sus relaciones, manifestaciones y comportamientos. Por consiguiente, el alcance de esta investigación se proyecta de tipo Explicativa, como lo describen

Arias (2012) y Hernández, Fernández y Batista (2014) en donde se demuestra y caracteriza cómo es el proceso metacognitivo de un docente desde diversos factores como la responsabilidad profesional y cómo este proceso beneficia el pensamiento crítico del educando. El método a utilizar en esta investigación será el Fenomenológico-Hermenéutico, estrategia que garantizará el estudio del fenómeno social-educativo en una muestra seleccionada de cuatro informantes clave, a quienes se aplicarían los instrumentos seleccionados. Entre los criterios para la selección de estos actores sociales se consideraron que sean docentes pertenecientes a diferentes escuelas del distrito de Barranquilla, focalizadas por el programa Todos a Aprender, orientando la búsqueda de hallazgos pertinentes, para la generación y sustentación de nuevas teorías. Las técnicas a emplear para la recolección de la información son las entrevistas a profundidad y la observación directa. A su vez los instrumentos para recabar la información son fichas, guías de entrevistas, listas de chequeo, grabaciones y formatos de observaciones, diseñadas por la autora de este estudio.

RESULTADOS

Los resultados de este estudio son producto de la revisión bibliográfica del avance del proyecto de investigación, cuyo propósito principal es generar un modelo teórico-metodológico centrado en el desarrollo metacognitivo de los docentes y la influencia de sus prácticas pedagógicas en el pensamiento crítico del educando. La evidencia de los hallazgos se obtendrá de información sobre lo recabado en las entrevistas, grabaciones y los formatos diligenciados de las observaciones que se realicen, se procederá a analizar las respectivas categorías emergentes que según Bardin, (1986), son deducibles de la recurrencia de los datos y las respuestas detalladas a las preguntas orientadoras y el formato de observación. Este proceso que ya se encuentra en curso, se complementará con el apoyo del programa Atlas Ti, para la transcripción de la información; garantizando herramientas para un análisis semántico en la construcción de una matriz categorial y explicativa con

estos hallazgos. El rigor del análisis también tendrá lugar en la asertiva elección de los informantes clave. Se propone la triangulación interna o crítica, en donde se dará validez a la información de acuerdo con la preparación que le corresponde hacer a la investigadora en sus entrevistas y observaciones, manteniendo la congruencia esperada; también el compartir con estos colaboradores sociales antes y después de las observaciones y entrevistas que se efectúen, favorecerán la credibilidad de las interpretaciones al confrontar los hallazgos con su praxis, las teorías estudiadas y otras afines. Adicionalmente, el proceso de generación de categorías desde sus fases deductivas e inductivas, permitirá validar la revisión teórica de las mismas, detallando subcategorías emergentes en este fenómeno de estudio. Se elaborarán cuadros, matrices para agendar las categorías a emplear, en donde su análisis irá más allá de la descripción, la clasificación e interpretación; ya que logrará hacer inferencias y podrá realmente explicar el cómo construir las teorías que se buscan para este modelo-metodológico.

CONCLUSIONES

Este trabajo sobre la revisión bibliográfica del avance del proyecto de investigación proyecta cumplir con el propósito de generar un modelo teórico-metodológico centrado en el desarrollo metacognitivo de los docentes y la influencia de sus prácticas pedagógicas en el pensamiento crítico del educando, desde el cual se ha permitido predecir los siguientes resultados: (a) En los ambientes educativos se requiere de metodologías actualizadas, dinámicas, innovadoras y pertinentes en donde el conocimiento didáctico del contenido del área que orienta el docente, al igual que su adecuada práctica pedagógica afecten en el desarrollo del pensamiento crítico del educando; (b) un proceso de autorreflexión, seguimiento y evaluación permanente garantiza unas efectivas prácticas pedagógicas; (c) las aulas de los Establecimientos Educativos (EE), especialmente los públicos, están ávidas de docentes que guían por encima de lo básico, que dan un valor agregado a su trabajo, que generan capacidad instalada en sus educandos de una cultura

de aprendizaje; en donde la actualización, el seguimiento y alineación desde los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional, el uso pedagógico de los materiales educativos, la aplicación de una verdadera evaluación formativa, un adecuado acompañamiento en aula y una excelente formación, permiten desde la integración de los componentes curriculares las competencias esperadas; (d) un docente que mantiene actualizado permanentemente el conocimiento didáctico del contenido del área que orienta está en capacidad de implementar y autorregular su práctica pedagógica que propendan por el desarrollo del pensamiento crítico en sus educandos, símbolo de calidad educativa; (e) en el proceso de cambio de prácticas pedagógicas, Danielson, Charlotte (2014) en su Marco para la enseñanza, alimenta la experiencia profesional docente con cuatro dominios a saber: planeación y preparación de la clase, ambientes de aprendizajes, práctica pedagógica y las responsabilidades profesionales; marcando el derrotero de exigencia de cualquier persona que desee incursionar en la profesión docente.

Considera estos cuatro dominios, a su vez cada uno tiene unos Componentes y estos unos elementos claves, para poder monitorear la práctica pedagógica; (f) en el Programa para la Transformación de la Calidad Académica y Educativa del Ministerio de Educación Nacional (PTA), se lleva a cabo una estrategia en cascada en la cual, desde Maestros para Maestros, se reta a transformar sus Buenas Prácticas, permitiendo con ellas evidenciar al educando como el hacedor de su propio proceso. Esta estrategia diferenciada tiene un sin número de herramientas para actualizar y aplicar, ha logrado cambios de actitud en los docentes de Colombia; (g) este estudio se convertirá en una herramienta útil tanto para los docentes como para las entidades gubernamentales, permitiendo resolver, comparar, confrontar o complementar que el desarrollo de habilidades metacognitivas y sociolingüísticas en los docentes, orientándose ontológicamente hacia la naturaleza humana, conscientes de un alto grado de evolución por el beneficio personal, profesional, comunitario y social desde este aspecto metacognitivo como lo plantea Heidegger, garantiza los aprendizajes esperados en los niños más necesitados de la sociedad colombiana.

REFERENCIAS

- Águila, E. (2014). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura.
- Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac* 64.
- Danielson, Ch. (2014). Marco para la enseñanza. Ministerio de Educación Nacional. Programa para la Transformación de la Calidad Académica y Educativa: Todos a Aprender -Estrategia Pioneros-.
- González Calvo G. y Barba J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. Universidad de Valladolid. VOL. 18, N° 1 (enero-abril 2014).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4ª Ed). México D.F., México: McGraw-Hill_ Interamericana.
- Huertas Bustos A., Vesga G. y Galindo M. (2014). Validación del instrumento 'inventario de habilidades metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber - Vol. 5. Núm. 10 - Julio - Diciembre 2014 - Pág. 55-74.*
- Iturrieta C., Jara L. y Watson G. (2018). Aproximación teórico-metodológica a la evaluación de la metacognición en contextos escolares. *PEL Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2018, 55(1).
- Jiménez Hernández, L. (2015). Desarrollo metacognitivo enfocado en procesos de monitoreo y control en estudiantes de secundaria técnica empleando el modelo de resolución de problemas en una perspectiva de investigación. Tesis doctoral no publicada. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Martín Romera, A. (2017). Formación pedagógica para la acción docente y gestión en el aula. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación, Viceministerio de Gestión Pedagógica y Secretaría General. (2014). Las 15 Buenas Prácticas docentes. Lima, Perú.

- Ríos, P. (2017). Metodología Investigación. Un enfoque pedagógico. Editorial COGNITUS C.A. Caracas, Venezuela. ISBN: 978980-12-988-3-0
- Rodas Huertas, J. O. (2018). Metacognición en relación con rendimiento académico en estudiantes de derecho administrativo - IV Ciclo EP de Derecho y CCPP-UNS: 2017. Universidad César Vallejo.
- Rojas, B. (2014). Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis. FEDUPEL, Caracas.
- Sautu, R., Bonolio, P., Dalle P. y Elbert R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Colección campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. 192 p. ISBN: 987-1183-32- 1.
- Yáñez-Galleguillos, L. y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica, Escuela de Ciencias Empresariales, Larrondo 1281, Coquimbo-Chile.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LOS SABERES COLECTIVOS DE LA CULTURA AFROCOLOMBIANA

Mónica Reyes
monicareyeteje@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela
Cecilia Peña Rojas
ceciprr@hotmail.com
UPEL-IPMJMSM, Venezuela

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito reportar un avance del estado del arte de una investigación doctoral, que tendrá como propósito generar aportes teóricos que promuevan la reflexión, la crítica y la transformación de las prácticas pedagógicas para el reconocimiento de los saberes colectivos de la cultura afrocolombiana en la institución Etnoeducativa Pedro De Heredia. Entre los autores consultados se encuentran: La Constitución Política de Colombia (1991), Ley 70 (1993), Ley General de Educación (1994) Decreto 804 (1995), Ministerio de Educación Nacional (1999), Schön (1983), Carr (2002) y Freire (1997), entre otros. Se propone una Investigación Acción de naturaleza socio crítica como estrategia para el cambio, asimismo la recogida de información se basará en la técnica de observación participante, complementada con las técnicas, entrevista en profundidad y grupo focal. Finalmente se pueden destacar algunas ideas aproximadas como conclusiones centradas en que la dimensión pedagógica tiene un papel significativo en la transformación de la práctica pedagógica de los docentes, dado que es un conocimiento que el docente adquiere por medio de la experiencia, resultado del día a día en el aula de clase. También, es urgente revisar los modelos pedagógicos de las instituciones etnoeducativas y establecer la reflexión, crítica y transformación de la práctica pedagógica para el reconocimiento de los saberes colectivos de la cultura afrocolombiana.

Descriptor: práctica pedagógica, saberes colectivos, cultura afrocolombiana

INTRODUCCIÓN

Colombia es el resultado de la mezcla de tres etnias: la indígena, la europea y la africana; desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia (1991), el país reconoce que tiene una diversidad étnica, cultural y lingüística, por lo que se hace necesario pensar en otras formas de educación para la diversidad, esto permitió que se le otorga a las comunidades indígenas, negras y gitanas el derecho a tener una educación para fortalecer su identidad cultural y sus lenguas nativas, denominada Etnoeducación.

Igualmente, es creada la Ley 70 o Ley de Comunidades Negras (1993) y se ratifica en la Ley 115 o Ley General de Educación (1994), en su Capítulo III, Artículo 55, emitido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual se refiere a una educación para grupos étnicos y define a la etnoeducación como una educación para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios autóctonos, esta educación debe estar relacionada con el ambiente, los procesos productivos, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

También, se reglamenta el decreto 804 de 1995 por parte del Ministerio de Educación Nacional en el cual se dictan disposiciones para la atención educativa para grupos étnicos y el ingreso de los docentes etnoeducativos; tal y como se menciona en el Artículo 1:

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Es importante destacar, que en la atención educativa para grupos étnicos es fundamental la participación de los miembros de la comunidad para la contextualización de los diferentes saberes de las áreas académicas con los saberes propios en este caso el de las comunidades afrocolombianas.

Por otro lado, en el artículo 11 del decreto 804 (ob.cit) se establece:

Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad, sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas.

Asimismo, se resalta que en Cartagena de Indias se encuentran instituciones focalizadas como Etnoeducativas; ya que gran parte de su población son de origen afrodescendiente y con una fuerte influencia palenquera. Se evidencia en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como misión formar estudiantes competentes en conocimientos, habilidades, destrezas y valores, para que respondan a las necesidades que la sociedad exige; conservando su identidad étnica y cultura". También, es plantean como visión: "Para el año 2020, ser líder en los procesos cognitivos formativos, a través de un modelo pedagógico Humanista-Social e intercultural, que permita afianzar y respetar la diversidad étnica, desde su identidad como afrocolombianos, participando activamente en la transformación de su comunidad.

Igualmente, aún se conserva en las comunidades un acervo cultural tal y como lo describe Kazyko (2012): "La diáspora africana sigue presente en las prácticas culturales, en las fiestas, las danzas, en la música, en la estética y en todo tipo de expresiones religiosas sincréticas que gobiernan la vida cotidiana de las poblaciones afrodecendientes" (p.55).

Estas características se observan hoy y se evidencian en el cartagenero, el apego por el territorio (el barrio, la playa, el mercado, el centro, la Popa), la hospitalidad, la alegría, las prácticas culturales, la manera de hablar todo esto ligado a unos rasgos físicos que evidencia un fuerte lazo con la africanidad.

Sin embargo, a pesar, de existir una normativa legal vigente sobre etnoeducación preexiste una contradicción con la realidad en las instituciones

etnoeducativas; asimismo, el proceso de integración institucional tiene un quiebre metodológico, por ser aplicado parcialmente, en la básica primaria, se observan docentes con desinterés, apatía y rechazo sobre la cátedra Etnoeducativa.

También se realiza una enseñanza homogénea, con estrategias de modelos tradicionales que desconocen las particularidades de los estudiantes y su contexto, generando desinterés de los estudiantes en el desarrollo de las clases, debido posiblemente a que estas temáticas no están relacionadas con su cotidianidad, y los textos muestran una información sesgada que desconoce el aporte de los pueblos negros en la construcción de la nación.

En tal sentido, Garcés (2009), considera: “La mayor dificultad que revelan las investigaciones sobre formación en comunidades afrocolombianas, consiste en el divorcio entre el desarrollo curricular, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y el contexto de los estudiantes que viven en esas prácticas educativas” (p.2). El mismo no ha sido modificado; se han limitado a incluir contenidos relacionados con la cultura o simplemente se celebran algunas fechas especiales, como la muerte del líder africano Benkos Bioho, el día de la afrocolombianidad, semanas culturales o el 12 de octubre, etc.

Por otra parte, el Decreto 804 (ob.cit), en sus artículos 14 y 15 refieren: la etnoeducación busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo.

Sin embargo, los estudiantes de las instituciones etnoeducativas tienen un bajo nivel académico, pareciera que los docentes responsabilizan a los estudiantes y a la familia de los resultados del proceso educativo, no asumen su responsabilidad de facilitador entre el estudiante y el saber; contradiciendo lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (2007) plantea : “... una práctica pedagógica implica saber hacer la reflexión en torno a ese hacer, estableciéndose una mediación entre el estudiante y el saber, generando así relaciones de diversa

índole entre los agentes educativos, el conocimiento y el contexto. (p. 249).

Teniendo en cuenta lo anterior, parece que es necesario cuestionar y transformar la propia práctica pedagógica para el reconocimiento de los saberes colectivos de la cultura afrocolombiana. Es reflexionar sobre la construcción de una vía de renovación, de encuentro de sentidos, un ejercicio honesto, que permita evolucionar conscientemente en el desarrollo de la práctica pedagógica cotidiana. Así, la reflexión de la práctica, permitirá liberarse de la rutina, identificar obstáculos y dificultades, tomar distancia de la práctica y de las situaciones vividas para entenderlas, analizarlas, pero sobretodo permitirá seguir cuestionándose, pues el camino que traza el ejercicio reflexivo de la práctica es un camino inacabado, que aporta al proceso de formación profesional del maestro, y que se verá reflejado en la interacción y encuentro con los estudiantes.

Dentro de esta investigación, es esencial desarrollar una revisión teórica sobre el tema; resaltaremos que las prácticas pedagógicas se vinculan con la investigación acción formativa, la cual se basa en la investigación acción educativa (Elliott, 1996), la cual consiste en un tipo de investigación realizada esencialmente por los profesores para comprender los procesos educativos y mejorarlos, con base en una documentación formal.

La investigación acción, también se enfoca en transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero enfatizando más el trabajo colaborativo. Esencialmente, consiste en el proceso por el cual los mismos actores (docentes, directivos, asesores, jefes de enseñanza, alumnos y padres) autoevalúan, coevalúan y heteroevalúan las prácticas pedagógicas con apoyo en un determinado conjunto de indicadores o instrumentos previamente analizados y acordados, con el fin de transformarlas o mejorarlas mediante acciones colaborativas, documentar el proceso de manera formal y luego socializar los avances para motivar a otros con el mismo propósito (Tobón, 2017), aplicando los ejes de la investigación.

Es significativo, destacar que en Colombia en los últimos cinco (5) años se ha profundizado sobre la práctica reflexiva, siendo un postulado que fortalece la identidad del docente resignificando la profesión desde la reflexión constante de las prácticas pedagógicas en pro de transformar el propio quehacer. Autores como Schön (1983) presenta:

Las prácticas reflexivas que llevan a las transformaciones de la labor del docente como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. (p. 27).

De igual manera, Freire (1997), expone: los docentes desde una mirada crítica deben observar lo que realizan a diario, implica una retrospectiva en una dinámica dialéctica entre el hacer y el pensar con el hacer; por lo tanto la práctica reflexiva se refiere a un ámbito de mejoramiento, auto comprensión y profesionalización del oficio de enseñar, que expresan un conjunto de categorías, lo que Perrenoud (2008), denomina como *habitus reflexivo*. Asimismo, la práctica pedagógica en muchas ocasiones se describe como la aplicación de la teoría, aunque esto es relativo ya que según Carr (2002) la teoría puede ser leída para ser apropiada en una práctica de aula, o la práctica puede definir unas pautas teóricas que den unos pasos a seguir, o existen prácticas que se enriquecen por soluciones acertadas a situaciones particulares.

Por lo tanto, las anteriores concepciones permiten plantear la práctica pedagógica como concepto y acción que va más allá de la técnica aprendida para desarrollar competencias, es la *praxis* como práctica reflexionada el concepto más acertado por su relación con hacer cosas con un objetivo moral o de bien común, el concepto se maneja en el texto de aquí en adelante.

Así que la práctica pedagógica reflexiva, permite establecer una estrecha relación con la etnoeducación exige una resignificación de la labor del docente y de reconocimiento de habilidades que se desarrollan solamente en la práctica, competencias ciudadanas que van más allá de la teoría que se aprende en el diario vivir de los docentes y se asimilan por la convivencia diaria con seres en

desarrollo y constante cambio. Los saberes colectivos, son aquellos adquiridos por los años de experiencia empírica o científica, obtenidos por la herencia cultural generacional, adquirida y aceptada y aceptada en este caso a la cultura afrocolombiana.

Por otro lado, de acuerdo a Lanni (1976):

Los términos afrocolombiano, afrocolombiana, afrocolombianidad remiten a la historia geopolítica de las personas que han habitado las zonas del litoral Pacífico, principalmente, y también a las que ocupan, en procesos de destierro e hibridación, las principales ciudades del país. A la expresión, se la identifica con la ascendencia de las personas que fueron acarreadas en la trata esclava. A éstas, durante decenios, se las caracteriza e identifica, sobretodo, inconvenientemente, por la característica de ser de piel oscura, por sus rasgos fenotípicos, como *negro*, *negra*. (p.79).

Hoy, desde un modo de nombrar, que alude al *hilo de unión* histórica con un continente recóndito, se exhorta a recuperar una identidad étnica particular, la que no ha sido valorada, como lo exige la coyuntura social y política, en Colombia y el mundo. Las dinámicas de vida de las personas afrodescendientes, hoy, se empiezan a conocer, por lo cual se propone, desde los movimientos sociales, la realización de indagaciones y ejercicios académicos, que conduzcan a acciones y políticas públicas afirmativas, tendientes a evolucionar hacia una actitud de interculturalidad, en donde haya un diálogo de saberes y de experiencias multiétnicas, que reconozcan el valor de la persona y, en términos de igualdad y tolerancia, la importancia que tienen las expresiones de cada cultura, de sus miembros, en la construcción social y la diversidad que se manifiesta.

Una de las personas, entre otras, que mejor ha esbozado el panorama y el pasado de la situación de la comunidad negra, nombrada con posterioridad, como afrocolombiana, en Colombia, a mediados de la década de 1980, es Mosquera (1986), desde sus estudios de campo, ha descrito las circunstancias de la participación política y el acceso a los escenarios de gobierno, de algún modo, negado al pueblo descendiente de africanos, en nuestro país. Deja entrever lo que es evidente hoy, en el siglo XXI: muy pocas personas pertenecientes a la comunidad afrocolombiana, de acuerdo con porcentajes de la población, entre

la mayoría mestiza e indígena en Colombia, han escalado a los altos cargos jerárquicos de la administración institucional.

Aún con casos excepcionales, ha sido una constante ver a la mayoría de la población afrocolombiana relegada, ocupando posiciones secundarias y sin una posibilidad de oportunidad es para incidir autónomamente en las transformaciones necesarias de sus medios sociales, en la realidad de las vidas del pueblo afrocolombiano. Y, por la ausencia de políticas Etnoeducativas, algunos que han logrado ocupar un cargo de poder político, siguen los esquemas individualistas, propios de la sociedad capitalista, racista y machista, de acciones partidistas, particularistas, y no de servicio público.

METODOLOGÍA

La investigación, estará inmersa bajo el enfoque cualitativo, según Martínez, (1999); la investigación cualitativa es vista “como un proceso mediante el cual se construye inductivamente en vez de probar conceptos, hipótesis o teorías, lo cual no quiere decir que...no se tome en cuenta la teoría.” (p.153).

Por lo tanto, esta investigación tiene características propias, por nombrar las más relevantes se encuentra: la aceptación de que la realidad es dinámica, holística, construida; la relación sujeto-objeto se convierte en una interrelación que puede ser afectada por cualquiera de los involucrados; busca comprender, interpretar, descubrir e interpretar la realidad del objeto investigado, la información de la realidad es narrada por el investigado(s); la importancia de considerar todo, ya que, todo tiene significado tanto: la percepción como las acciones, el proceso como el resultado, puede ser transferido, transformador, emancipador y constructor de otras realidades, dando paso así a la construcción de nuevas teorías y conocimientos que pueden ser aceptado, consistente y creíble por un grupo de conocedores sin la necesidad de utilizar el riguroso método científico.

Se utilizará el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), caracterizado por investigar un problema mientras trata de darle solución al mismo. Es una metodología que procura que las comunidades transformen las prácticas sociales y/o educativas, a través de la identificación de necesidades, recolección de información, reflexión y discusión para llegar a consensos y tomar decisiones.

De acuerdo, a Lewin (1946), plantea:

...la investigación acción es una forma de cuestionamiento auto reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p.34).

La construcción de los saberes de la comunidad afro de la institución Etnoeducativa Pedro De Heredia, permitirá mantener y transformar su propia realidad bajo sus pensamientos, necesidades y creencias, en la búsqueda de esos conocimientos en forma colectiva con los padres de familia, estudiantes, docentes, personal administrativo y comunidad en general; permitiendo la participación activa y la construcción de conocimiento de forma colectiva desde esta mirada. En palabras de Fals Borda y Rodríguez (1989), “Una de las características de este método que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en la que se produce el conocimiento y la colectivización de este conocimiento.” (p.18).

Fals Borda, (1989) afirman que la epistemología de la Decolonialidad y la metodología de la IAP se combinan permitiendo que se puedan reconocer los conocimientos que producen las comunidades; refieren:

Una tarea principal para la IAP, ahora y en el futuro, es aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también su control sobre el proceso de producción de conocimientos, así como el almacenamiento y el uso de ellos.(p. 213).

También, Taylor y Bogdan (1987) sugiere, como escenario ideal para la investigación, aquel donde el observador tiene más fácil el acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge información directamente

relacionada con los intereses de la investigación, en este sentido se seleccionó como escenario, el espacio donde labora la investigadora. Por lo tanto para esta investigación el escenario será la institución Etnoeducativa Pedro De Heredia, ya que soy la coordinadora de Etnoeducación en la misma y puedo recolectar la información necesaria para desarrollar la investigación planteada.

Los informantes claves son personas con conocimientos especiales, estatus buena capacidad de información, así lo expresa Martínez (1999), partiendo de esta información se consideraremos los actores educativos de la institución Etnoeducativa Pedro De Heredia, entre ellos: un (1) rector, doce (12) docentes de básica primaria, cinco (5) estudiantes de básica secundaria y la investigadora. Es significativo, destacar que los informantes claves fueron seleccionados por ser docentes de básica primaria en la Institución Etnoeducativa Pedro de Heredia y por lo tanto es fuente de información y participan activamente según su interés, disponibilidad, actitudes, capacidades y formación, en las diferentes etapas del proceso.

En esta investigación, las técnicas y los instrumentos que se utilizaran para la recolección de la información serán:

La entrevista, de acuerdo a Pérez Serrano (2007) es una técnica donde una persona solicita información de otra persona o de un grupo para obtener testimonio de un problema determinado. La entrevista tiene la finalidad de mejorar el conocimiento, siendo en cierto modo un tipo de interacción conversacional con rasgos particulares, los cuales necesitan ser bien entendidos, es un tipo de interacción conversacional cara a cara.

También, el grupo de discusión, es llamado por algunos autores como grupo focal, de acuerdo a Buendía, Bravo y Hernández (1997): “es una técnica de investigación social que trabaja con el habla” (p.253). En relación a lo antes descrito, en esta investigación se conformará un grupo de Discusión con la participación de los docentes de básica primaria. Además, la observación participante según

Martínez (2004), en la IAP, es una de las técnicas más utilizadas la cual se emplea para obtener información directa, real y verídica de manera detallada y suficiente de las fuentes de información.

En consecuencia, se iniciará haciendo la descripción de la realidad, como señala Martínez (1999) y además, se desarrollará en el contexto singular donde se produce. Se aplicarán en esta investigación los siguientes instrumentos:

El diario de campo, según Castañeda (2002), en él se registra la información de manera descriptiva, como resultado de la observación del investigador en el grupo de estudio; en este caso el diario de campo se utilizará para registrar de manera descriptiva las observaciones que realicé y las conclusiones de los grupos de discusión.

En todos los procedimientos metodológicos disponibles en las metodologías cualitativas para asegurar la credibilidad y la consistencia de los conocimientos, se encuentran las diferentes técnicas de análisis de la información recolectada en el escenario bajo estudio, entre las técnicas a utilizar en esta investigación se tiene la categorización, la estructuración y la triangulación. La categorización es un proceso que trata de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato; y como nuestra mente salta velozmente de un proceso a otro tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina, como se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar a cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto o fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos, se aconseja una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción (que, quizá, sean sólo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas que nos son ya familiares.

Además, la estructuración es también un ejercicio continuo que tiende a validar una comprensión realista y auténtica del tópico estudiado. El ser humano es superior a los animales, no por la riqueza de su información sensorial, ya que la mayoría de los animales poseen una agudeza visual, auditiva, olfativa, etc., muy superior a la del hombre, sino por su capacidad de relacionar, interpretar y teorizar con esa información.

De acuerdo a Martínez (2008), al reflexionar y tratar de descubrir la dinámica psicológica de nuestra mente en el momento en que conoce algo, comprobaremos la importancia de una determinada condición previa y la naturaleza del proceso en sí mismo. La condición previa es una inmersión lo más completa posible en el campo fenoménico que se va a estudiar. Cuanto más completa y duradera sea esta inmersión, cuanto más se estime y aprecie el campo objeto de nuestro conocimiento, cuanto más abierto se esté a los detalles, matices y sutilezas del mismo, más fácil será la captación de una nueva red de relaciones, es decir, de un nuevo conocimiento.

También, Martínez (2008), refiere que la técnica de la triangulación:

Es en sentido amplio, en las ciencias humanas, también se puede realizar varias “triangulaciones” que mejoran notablemente los resultados de la investigación y su validez y confiabilidad. De una manera particular, se pueden combinar, en diferentes formas, técnicas y procedimientos cualitativos y cuantitativos. La idea central es utilizar todo lo que se considere pertinente, tenga relación y se considere útil. (p.175).

Para esta investigación se realizará la triangulación de la información suministrada por los sujetos informantes, con los que dicen los teóricos y el punto de vista del investigador.

CONCLUSIONES

Como conclusión principal tenemos, la dimensión pedagógica adquiere un papel significativo en la transformación de la práctica pedagógica de los docentes, dado que es un conocimiento que el docente adquiere por medio de la experiencia, resultado del día a día en el aula de clase.

Es urgente revisar los modelos pedagógicos de las instituciones etnoeducativas y establecer la reflexión, crítica y transformación de la práctica pedagógica para el reconocimiento de los saberes colectivos de la cultura afrocolombiana.

Finalmente, debemos reflexionar sobre los Pilares fundamentales de la educación planteados por la UNESCO y articular el “ser, hacer, convivir y conocer”.

REFERENCIAS

- Buendía, L., Bravo P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicología*. Colombia: McGraw-Hill.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. (3ra.ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Castañeda, J. (2002). *Didáctica y Organización Educativa*. España: Universidad de León.
- Constitución Política de Colombia. (1991). [Documento en línea] Disponible: <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf> [Consulta: 2019, Mayo 05].
- Decreto 804 (1995, Mayo 18). Atención Educativa para Grupos Étnicos. Congreso de Colombia. Bogotá.
- Elliot, J. (1996). La Investigación -Acción en Educación. 1era Edición. Ediciones Morata.
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1989) Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Orienta.
- Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En O. Fals Borda, Una Sociología sentipensante para América Latina. Bogotá: CLACSO, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. 1era edición en español. Siglo XXI Editores.
- Garcés, D. (2009). Desafíos y tensiones sobre la formación de Etnoeducadores Afrocolombianos. [Documento en línea] Disponible: http://www.renacientes.org/attachments/311_DESAF%C3%8DOS%20Y%20.pdf. [Consulta: 2019, Mayo 01]
- Kazyko, D. (2012). Diáspora, cimarrones y espiritualidad. La presencia afro en la nueva granada (tesis de maestría). Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.observatori.org/documents/DK.pdf>.

- Lanni, O. (1976). Esclavitud y capitalismo. México. Siglo XXI.
- Ley General de Educación. (1994). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. [Consulta: 2019, Abril 9]
- Ley de Comunidades Negras. (Ley 70). (1993, Agosto 27). Congreso de Colombia. Bogotá. [Consulta: 2019, Abril 9].
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. Journal for Social Issues, 2(4), 34-46.
- Martínez (2008). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación Manual Teórico Práctico. Trillas. México.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999) “La investigación cualitativa etnográfica en educación”. Editorial Trillas. 3° edición. México.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). Aplicación de la política de Etnoeducación Afrocolombiana. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). La práctica profesional como escenario de Aprendizaje. Bogotá.
- Mosquera, Juan de Dios (1986). Comunidades negras de Colombia. Medellín. Lealon
- Pérez Serrano, G. (2007). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas. Narcea. Madrid (España).
- Perrenout, P. (2008). La evaluación de los Alumnos. Buenos Aires: Colección Colihue.
- Rahman, A. y Fals Borda, O. (1989). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. Editorial Salazar M. La Investigación Acción Participativa. Inicio y Desarrollo. Colombia.
- Schön, D.A. (1983). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Editorial Paidós Básica.

Tobón, S. (2017). Pensamiento Complejo: Evaluación y Desarrollo Mediante Proyectos Formativos. Kresearch Corporation.

PRAXIS DOCENTE Y PERMANENCIA ACADÉMICA: UNA RELACIÓN CONSECUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE

Romero Meléndez, Dalis
Universidad Autónoma del Caribe
dalis.romero@gmail.com

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

Las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, según los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas ODS (2018), en particular con el objetivo de reducción de la pobreza a través de la educación del individuo; Los estudios de la deserción que han generado modelos como: El modelo sociológico; El modelo psicológico; El modelo económico y El modelo Integracionista anteceden el propósito de esta investigación que es generar un cuerpo de proposiciones teóricas, a partir de un análisis crítico de los vínculos existentes entre la praxis docente y la permanencia académica con calidad en la Universidad Autónoma del Caribe. Se fundamentó en el paradigma interpretativo, donde el propósito fue profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad, haciendo énfasis en la concepción ontológica, epistemológica, axiológica y teleológica. Para construir el corpus teórico, se utilizó el método comparativo constante de Strauss y Corbin (1998) que contribuyó a la validación cualitativa de la investigación. El escenario de la investigación fue la Universidad Autónoma del Caribe. El grupo de informantes clave elegido fue intencional. Los modelos que se establecieron no habían tenido en cuenta la praxis docente y la observación del fenómeno de la permanencia académica.

Descriptor: praxis docente, permanencia académica, teoría fundamentada, relación consecucional.

INTRODUCCIÓN

La importancia de ofrecer igualdad de oportunidades al flexibilizar la educación y permitir que las personas sin importar su características, o estrato socioeconómico puedan estudiar permanentemente, sobre todo teniendo en cuenta los cambios vertiginosos que genera en el conocimiento y la tecnología y que requieren individuos formados, capaces de entender, aplicar los avances teóricos y técnicos e inclusive crear nueva ciencia, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010) permitirán que las brechas sociales existentes se cierren, por la creación de perfiles más definidos en ámbitos laborales y sociales, formando sociedades más justas y equitativas. En consecuencia, a esta búsqueda social, la permanencia académica hace referencia a las acciones y propósitos que establecen las universidades con la finalidad de conservar y graduar la población estudiantil con éxito, indagan sobre los factores, causas, características de los estudiantes que culminan sus estudios terciarios.

Esta intención constituye la base para proponer estrategias de intervención que favorezcan la permanencia académica pero con calidad. Hay varias interpretaciones del término permanencia. Pineda y Pedraza (2011), equiparan la permanencia con el término retención definiéndola como las tareas que realiza la universidad mediante el seguimiento y apoyo sistemático del estudiante para favorecer la culminación exitosa de sus estudios; sin embargo, consideran que el término permanencia resta importancia al papel activo del estudiante en este proceso. En el mismo orden de ideas, para el Ministerio de Educación Nacional, la permanencia académica es todo el proceso que afronta el estudiante desde el momento que ingresa a la universidad, hasta que culminan sus propósitos académicos con su graduación.

Esa ruta donde intervienen las relaciones interpersonales, familiares, económicas y académicas que debe superar con el acompañamiento de las acciones de la institución educativa son las que forman la permanencia de un estudiante en la institución. Los conceptos anteriormente expuestos, muestran la concepción de permanencia desde tres perspectivas diferentes: la primera se centra en el tiempo, la segunda definición establece su concepto basado en las acciones que desarrolla la universidad para optimizar este proceso y la tercera considera como razón principal al estudiante y sus vivencias en el interior de la universidad. En cada postulado se encuentran atributos que reunidos constituyen una conceptualización apropiada de permanencia. Para la universidad lo importante no es solo retener al estudiante, sino que este evolucione en su proceso formativo manteniendo los promedios exigidos y el cumplimiento de los requisitos. La praxis docente, es una de las consideraciones que el maestro debe tener, independientemente a su saber disciplinar, donde genere mecanismos y estrategias que le permitan sistematizar el saber adquirido de la experiencia y cualificar su quehacer docente; donde sea continuo un ejercicio reflexivo y analítico de las condiciones, para que permitan una conexión y articulación con los estudiantes y reafirme la importancia de la reflexión crítica y puedan encontrar en su labor diaria la trascendencia y la satisfacción de saberse significativos en un proceso tan complejo como el de contribuir a la permanencia con calidad, del estudiante en su proceso académico.

Cuando se hace referencia al concepto de praxis, indudablemente se abre un espacio de análisis para la relación implícita entre las acciones o actos que el ser humano realiza, las razones o causas subjetivas para ello y al resultado o consecuencias derivadas de esta secuencia, inscrita netamente en la dimensión de lo humano. Es decir, se retoma el término *praxis* como oposición al término *conducta*, pues —la conducta es un concepto etológico o psicológico; la praxis es un concepto antropológico “la praxis presupone la conducta, y aun vuelve a ser una nueva forma de conducta cuando, por ejemplo, se automatiza como rutina” (Diccionario filosófico, 2009: p. 236). Esta mirada antropológica permite así, un

acercamiento al término de praxis en su relación directa con el ejercicio docente.

Por su parte, Mac Gregor (1998), expresa que hoy el docente no puede pensarse sino como un práctico reflexivo, como un investigador de su propia práctica y de su propia docencia en permanente transformación. Esta idea originada más de veinte años atrás se presenta con la intención de contactar al lector con la problemática de esta investigación, pues sigue estando vigente la necesidad de un ejercicio docente que comprenda la reflexión sobre su hacer y la apertura a los cambios que estas generen.

La Universidad Autónoma del Caribe trabaja desde el Programa de Permanencia Académica con Calidad y Excelencia, PACE, con diversas estrategias fortaleciendo la permanencia académica, sin embargo, la deserción supera el 35% antes del tercer semestre académico. Este estudio aporta un enfoque estratégico innovador que se apoya en los conocimientos empíricos vividos por la investigadora y atienden al interés de casi 40% de los estudiantes, según datos obtenidos en la universidad como total de estudiantes desertados hasta el cuarto semestre. Es decir, de cien (100) estudiantes que ingresan a la universidad, cuando llegan al cuarto semestre han desertado cuarenta (40) estudiantes. La observación de esta realidad es abordada con la complejidad que Morín (1999), reconoce como un pensamiento que relaciona y complementa. Este objeto y sujeto de estudio es el todo, a través de sus efectos, defectos, dinamismo y estática, reconociendo la interrelación del todo con sus partes y viceversa, dentro de un entramado.

El contexto problemático y los objetivos de la investigación destacan la importancia del estudio de la permanencia académica, la praxis docente y vinculación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible ODS, hasta la Agenda 2030. Igualmente, se establece la relación con la Línea de Investigación a la cual se suscribe este estudio: Calidad Educativa y Práctica Pedagógica.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de esta investigación se orienta por la propuesta de procedimientos realizada por el González (2012) y consta de dos pasos: Revisión de la literatura especializada y selección de informantes claves. Se selecciona la documentación para desarrollar el marco conceptual y se establecen las categorías y subcategorías. Se toman las decisiones para construir las dimensiones que sirvieron de base para su conceptualización. En este caso, se hizo una revisión documental sobre los trabajos de grado de las maestrías referidos a permanencia académica y base de datos del programa PACE de la Universidad como: programas educativos, perfiles y material bibliográfico; por último, lineamientos internacionales y nacionales tanto de deserción y permanencia como de praxis docente. El paso es la selección de informantes claves. Se realiza por el criterio de liderazgo y que se encuentren relacionados dentro de sus funciones con el programa PACE de la Universidad.

En procesos sucesivos, aunque no sean en linealidad de tiempo se recolecta e interpreta la información de las entrevistas; en la medida que la necesidad de nueva información surja, se buscarán otros informantes, los cuales, para efectos de esta investigación, corresponden a los líderes y beneficiarios de las acciones realizadas por el programa PACE. En algunos momentos de la indagación, cuando si se duda o no se establezca claridad en la información, se vuelve a consultar con el informante clave, consiguiéndose la validación así las interpretaciones construidas.

De igual manera, los informantes claves, aportarán información relevante que la investigadora codificará y categorizará para posteriormente, contrastarla con las teorías existentes con el objeto de generar conocimientos que pudieran ser importantes; de esta forma, se darían respuestas a las preguntas planteadas en esta investigación.

Con relación a la fase de recolección de datos, comprenderá dos pasos: El primer paso es que se aplicarán técnicas de registro con medios electrónicos y no electrónicos. Se elaborarán guiones de preguntas acordes con los objetivos planteados y la realidad, teniendo en cuenta la complejidad que resulta de tener contextos externos e internos que puedan afectar su desarrollo. Se procurará la obtención de un producto confiable, con validez de constructo. Como paso dos, se realizarán las entrevistas a sus informantes claves, beneficiarios docentes y estudiantes. Se triangulará la información obtenida (análisis de documentos, entrevistas estructuradas a los informantes claves y observación participante), dándole importancia a su validez interna.

El siguiente paso, es decir el tres, se organizará la información recolectada, se organizarán los datos considerando su importancia, a fin de facilitar el análisis de los mismos.

El paso siguiente o cuatro, se codificará la información primera aproximación de codificación selectiva, a partir de los aspectos más relevantes, y posteriormente las interpretaciones. Esto conducirá a desarrollar los conceptos y categorías teóricas; luego se construirán las conexiones entre categorías y subcategorías.

De esta forma, surge la integración de las categorías las cuales permitirán iniciar la construcción de la teoría sustantiva.

En el muestreo teórico es el proceso de recolección de datos para la generación de teoría, por la cual el analista, de forma paralela, consigue información, codifica y analiza sus datos; decidiendo al final, cuáles datos recoge, con cuáles se queda y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría emergente a partir de la realidad empírica estudiada (Strauss y Corbin, 1998). Después del análisis de datos, fase en la que se señalarán condiciones macro y micro, acciones e interacciones, consecuencias, sendas de conectividad o hechos cruciales.

Para terminar esta fase, se analizará la información para interpretarla a la luz de la realidad observada. Este proceso se cerrará cuando el investigador obtenga datos y/o informaciones dadas por los entrevistados adicionales, y comienzan a repetirse y dejan de aportar nueva información, lo cual se denomina “*saturación teórica*” (Strauss y Corbin, 1998). Lo más importante será comparar en términos de puntos coincidentes y puntos discrepantes para poder realizar las teorizaciones emergentes, después de comparar con las teorías vigentes. Todos estos aspectos serán insumo para mejorar la construcción de la nueva teoría y fortalecer su validez interna. Lo anterior será posible por el apoyo, orientaciones y exigencias mutuas entre el investigador y las directivas de la Universidad Autónoma que permitirá esta observación a sus procesos.

A manera de cierre, se plantea que a partir de lo interpretativo con perspectiva crítica, con apoyo en método de análisis con la Teoría fundamentada, se construirán las proposiciones teóricas derivadas de este estudio, con la intención de contribuir con la permanencia académica al vincularla con la praxis docente, y contribuir con aportes teóricos para reducir la deserción y garantizar la permanencia académica; por supuesto mejorando la praxis docente.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de los resultados de Diseño de una estrategia de intervención para la permanencia académica en la Universidad Autónoma del Caribe, se llegó a las siguientes conclusiones: A nivel teórico se puede afirmar que los modelos de deserción que más aportan a la investigación son aquellos que integran todos los factores individuales sociales institucionales académicos y económicos, se ha demostrado que la deserción es un fenómeno multicausal pero que la prevalencia de uno u otro factores un proceso dinámico debido a la movilidad de la población estudiantil, por lo tanto debe contextualizarse permanentemente.

La Universidad Autónoma del Caribe cuenta en la actualidad con el Programa PACE (Permanencia Académica con Calidad y Excelencia), que está encargado de brindarle a los estudiantes todas las herramientas a través de las cuales encuentran apoyo institucional a las situaciones que puedan poner en riesgo la permanencia académica de los mismos y con un Observatorio (OPERA) que monitorea las situaciones de riesgo de deserción que puedan presentar los estudiantes y hacerlos partícipes de los beneficios que ofrece el programa PACE. Aunque este programa en la universidad está bien estructurado y ofrece variadas estrategias es necesario dinamizarlo con nuevas acciones que permitan continuar fortaleciéndolas y mejorar los aspectos que lo requieran.

La permanencia de los estudiantes en la Universidad Autónoma del Caribe está condicionada por diferentes factores individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales, identificados por el programa de permanencia y con estrategias coherentes desarrollados por ellos. La universidad ofrece servicios que apuntan a los factores académicos y económicos, no obstante, es necesario retroalimentar las acciones acordes a los intereses de los estudiantes y potenciar su utilización.

Esta investigación constituye una oportunidad para continuar construyendo teoría acerca de cómo orientar a la comunidad educativa con la finalidad de abordar el fenómeno de la permanencia académica, con la posibilidad que se pueda ofrecer la teoría como válida para cualquier otra institución o para que contribuya a mejorar la vinculación de la praxis docente con la permanencia académica con calidad. Se trata de resaltar la importancia de la permanencia académica con el vínculo de la praxis docente a nivel, regional y nacional, más allá de la pedagogía y el saber específico de cada docente en su asignatura, con el apoyo de los aportes del cuerpo docente y administrativo del Programa de Permanencia Académica con Calidad y Excelencia PACE que han sido seleccionadas en la realización de este estudio.

La permanencia académica ha sido concebida como una continua acción de intentos que nos llevaban hacia una graduación con calidad; debíamos estar observantes, con evolución de este fenómeno. En el inicio solo había sobre exigencias y una imposición de la permanencia académica a través de reglas que establecían quién podía continuar sus estudios universitarios. Esta investigación, ha analizado cuidadosamente los modelos de integración, psicológicos, sociológicos, y sus implicaciones en la sociedad, determinando la necesidad de observar esos patrones de acción; se asume con determinación que el estudiante termine en el tiempo estipulado con calidad académica.

La praxis docente está vinculada con su entorno social y aquellos que fueron formados desde y para la educación, desarrollan sus prácticas laborales con estudiantes optimistas de ser profesionales. Esta realidad, permite inferir que la praxis docente en estas aspiraciones de hacer una permanencia académica con calidad educativa, requieren docentes capacitados para abordar realidades desde la investigación profunda de los diferentes aspectos que conforman la diversidad de pensamiento presentes en los ambientes educativos.

REFERENCIAS

- Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo y el Acuerdo de París sobre Cambio Climático (2015). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. UNESCO. París, Septiembre 15, 2015.
- Diccionario filosófico. (s.f.), La Praxis [Documento en línea]. Disponible en <http://www.filosofia.org/filomat/df236.htm> Recuperado el 4 abril de 2019.
- González, H. (2012). Retos de las comunidades de práctica ante el VIH como amenaza biológica y social para la humanidad. Tesis de Doctorado en Educación Ambiental, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Mac Gregor, J. A. (1998) Políticas Culturales y Formación de Promotores y Gestores culturales para el Desarrollo Cultural Autogestivo. I Seminario Nacional de Formación Artística y Cultural. Bogotá, p 28.
- Mendoza, L., Mendoza, U., Romero, D. (2014). Diseño de una estrategia de intervención para la Permanencia Académica en la Universidad Autónoma del Caribe. Trabajo de grado para Maestría en educación, Universidad Autónoma del Caribe.
- Morín, E. (1999b). La Epistemología de la Complejidad CNRS. Paris: L`Harmattan.
- Pineda, C. y Pedraza, A. (2011). Persistencia y Graduación: Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para Instituciones de Educación Superior. Bogotá: ARFO Editores, p181.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Basic of Qualitative Research: Technique Procedures for Developing Grounded Theory. London: Sage Publications

PERTINENCIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Hurtado Ibarra Edinson

Edhur59@hotmail.com

Scarlet Kiriloffs de Aguilar

skiriloff@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

La investigación, tendrá como propósito, “Develar los significados vividos de los actores educativos sobre la pertinencia social de la Educación Superior en el contexto Colombiano”. La pertinencia constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre las universidades y el entorno; históricamente establecidas para esta función. Para obtener la información se analizaron los contenidos, de 20 artículos publicados en revistas indexadas correspondientes a 9 universidades públicas de Colombia, como: Nacional, Atlántico, Cartagena, Valle, entre otras. Los resultados indican que los estudios orientados desde este campo comparten una tendencia hacia diseños curriculares descriptivos-correlacionales, seguida de diseños experimentales. El paradigma de esta investigación es de carácter Pos-positivista. Así mismo, se evidencian tres dimensiones teóricas: Teoría de la Auto-determinación en cuanto a su pertinencia; teoría de la Atribución y Género, desde lo social y la lectura crítica para la sociedad; desde el pensamiento complejo. Las conclusiones señalan que los diseños curriculares no van acordes con el momento histórico del país, y consecuente con esto; para reflexionar sobre la pertinencia, la motivación juega un papel preponderante en la formación de profesionales socialmente reflexivos y críticos, generándose una verdadera interacción de estos, con las múltiples relaciones existentes en el entorno social.

Descriptores: educación superior colombiana. diseño curricular, pertinencia social, pensamiento complejo.

INTRODUCCIÓN

Consecuente con el momento histórico en el cual se desarrolló este proyecto académico y vislumbrando el siglo en contexto, se muestra a continuación una serie de considerandos teórico-epistémicos, planificados desde la óptica de unos diseños curriculares con su especificidad, propios de una educación superior orientados por la ley 30 de 1992. Desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento; éstos se pueden plantear, atendiendo aquel reto en el cual se debe brindar a la educación el rol que ello amerita para la formación de individuos, quienes van a interactuar en una sociedad en democracia; ofreciendo alternativas que busquen generar el desarrollo de un pensamiento crítico, posibilitando la formación de profesionales capaces de posicionarse e integrarse desde sus aportes reflexivos y críticos para la construcción y un mejor desarrollo del individuo partícipe de la sociedad en contexto. En donde las redes académicas y de cooperación científica representan un instrumento valioso para el enriquecimiento de la vida académica en las universidades (Tünnermann, 2011).

Situación que conmina la responsabilidad de la educación para preparar cualitativa y cuantitativamente a las personas en cuanto a la manera de como apropiarse del conocimiento, no solo desde lo cognitivo sino también desde lo cultural, ambiental y axiológico, que posibilite la capacidad de inducir la transformación social y epistémica de los futuros egresados universitarios (Maturana y Varela, 1994).

Por otra parte, es pertinente mencionar que la educación superior representa un componente que se inicia con la educación desde la primera infancia, pasando por diferentes etapas de la educación a lo largo de la vida UNESCO, (2018). Cabe destacar que la educación superior contribuye al desarrollo del sistema educativo, vinculándose con los diferentes modelos de enseñanza y tomando como referente la enseñanza secundaria, la cual ha de ser prioridad en el proceso educativo, puesto que se prepara al educando en la prosecución a la

educación superior y su acceso, para ofrecerle a los estudiantes, herramientas y prepararlos para la vida activa.

La organización de la educación en Colombia, está regulada mediante normativas que son emanadas por el Estado, entre ellas se encuentra la Ley 115 de 1994. Esta ley enfatiza la educación en todos sus niveles, preescolar, básica y media, dirigida a niños, niñas, jóvenes y adultos en edad escolar. Por su parte, la educación superior es regulada por la Ley 30 de 1992, la cual es entendida como un servicio público que puede ser ofrecida tanto por el Estado como por particulares. En el mismo orden de ideas y planteando la situación objeto de estudio, donde se habla de la pertinencia de la educación superior en Colombia, es en este término, donde se hace referencian los estudios más actualizados en la complejidad como forma del pensamiento. Se destacan autores como Morín, E. (1994) y Delgado (2007), para quienes la complejidad se asume desde dos perspectivas, una de ellas es el pensamiento complejo desde el primer orden que hace énfasis en el pensamiento del objeto y de segundo orden en el pensamiento del observador.

Dado que se referencia la educación y el pensamiento complejo como categorías esenciales, en esta investigación, es necesario mencionar la pertinencia social de la educación superior como una categoría definida como la garantía de la calidad, la gestión de la calidad, la evaluación de la calidad o la acreditación, Guni (2007). La pertinencia radica en contribuir al desarrollo de un proyecto de sociedad más justa, por ende las instituciones de educación superior buscan inscribir sus objetivos desde el avance e innovación del conocimiento para permitir que la sociedad se desarrolle en sentido del pensamiento complejo de la ciencia y la tecnología. La realidad de la educación superior colombiana pasa por situaciones que ameritan ser abordadas si se considera que aún persisten fallas que la descontextualizan ante realidades diversas, tales como: una formación de docentes que desconocen el verdadero significado de su compromiso social ante su desempeño en escenarios que van desde los escolares hasta la universidad.

Cabe destacar la participación de la UNESCO, (2018), ya que mantiene a la educación superior como un activo público donde se agrupan tres propuestas en las que intervienen la pertinencia, la calidad y la internacionalización.

METODOLOGÍA

La presente investigación se aborda desde un enfoque metodológico inscrito en un paradigma; para el caso que nos ocupa, la investigación, se presenta desde una naturaleza post-positivista, ya que se interpreta a la luz de las teorías de los diferentes fenómenos estudiados, (20 Artículos de revista indexadas relacionadas con el diseño curricular de educación superior) de 9 Universidades públicas del territorio Colombiano, bajo un enfoque cualitativo; Donde se vislumbra sobre la pertinencia social de la educación superior en el contexto Colombiano. Se fundamentó en el método del Análisis de Contenido, el cual es útil “para hacer inferencias reproducibles y válidas de textos (u otras materias significativa) a los contextos de su uso” Krippendorff, (2004). Específicamente, en el que se infiere sobre el “análisis temático, donde el esquema de codificación está basado en categorías diseñadas para capturar los temas dominantes presentes en un texto” Franzosi, (2009). En este sentido, las categorías centrales fueron: Pertinencia social, Educación, Enseñanza, Aprendizaje, Desempeño Académico, pensamiento crítico y pensamiento complejo. En cuanto a la forma, los hallazgos son presentados a manera de Revisión de la Literatura (RL), la cual “debe principalmente ser un documento de revisión que cubre un amplio rango de literatura proveniente de una perspectiva crítica y autorizada, y llega a un conjunto de conclusiones que están respaldadas en evidencia referenciada y agrega valor al debate” Van Wee y Banister, (2016). En este estudio el interrogante fue: ¿Cuáles serán los significados vividos desde los actores educativos sobre la pertinencia social de la educación superior en el contexto Colombiano?

Reflexión presentada desde los constructos académicos establecidos en los diseños curriculares de estas instituciones educativas a nivel superior. Abordados desde la óptica de otros investigadores y que fueron publicados en su momento.

Por lo antes expuesto el estudio que se pretende llevar para la configuración epistemológica se aborda desde un enfoque de investigación cualitativa que se define como:

Estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez, Gil y García, 1996). (p.32).

La metódica de trabajo para el desarrollo de la presente investigación, se derivó del modelo paradigmático. De este modo, la perspectiva de la Fenomenología adoptada como enfoque epistemológico para la reflexión generativa, demanda de un método que permita superar las insuficiencias de la racionalidad positivista clásica, que ha privilegiado, defendido y propugnado la objetividad del conocimiento.

Es preciso enfatizar, que para abordar a profundidad el fenómeno estudiado, es decir interpretar las categorías y subcategorías implicadas en los artículos referenciados sobre la pertinencia social de la educación superior en el contexto Colombiano, la herramienta metodológica más apropiada es la Fenomenología hermenéutica, la cual según Leal (2009), “estudia las vivencias de la gente, profundiza en el problema de la representación mental del mundo. La Fenomenología hermenéutica articula la hermenéutica al contexto de la temporalidad y la historicidad de la existencia humana” (p.108). De este modo, la Fenomenología considera la comprensión de los fenómenos en su escenario natural destacando cualquier aspecto para abordarlo culturalmente, dándole el carácter holístico, tomando en cuenta los múltiples elementos que inciden para la transformación

del hombre, la cultura y la realidad. Husserl, H. (1962). En lo que se introduce a nociones básicas de esta corriente como son: “fenomenología trascendental”, la perspectiva del sujeto análisis de estudio, “reducción fenomenológica”, “acto intencional” y “objeto intencional”, “lo constituido” y “lo constituyente”, para terminar con la presentación de lo que Husserl define como “psicología fenomenológica”, que es un camino al autoconocimiento del individuo y la sociedad.

Consecuentemente, con la naturaleza de la investigación la cual es de naturaleza cualitativa, en este sentido fue requerida una muestra teórica o conceptual la cual le brinda importancia a la misma “cuando el investigador necesita entender un concepto o teoría, puede muestrear casos que le ayuden a tal comprensión. Es decir, se eligen las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría” Hernández, Fernández y Baptista, (2010), (p 399). Por tal motivo, se buscó material bibliográfico en bases de datos científicas en inglés (Google Scholars, DOAJ, Jstor, y Sage Journals). Específicamente, la constitución del corpus que integró artículos de revistas indexadas para tal fin. Como resultado, fueron seleccionados 20 artículos provenientes de 9 Universidades: Universidad Nacional (N=4), Universidad del Atlántico (N=1), Universidad de Cartagena (N=2), Universidad del valle (N=3), Universidad del Tolima (N=2), Universidad de Pereira (N=1), Universidad del Magdalena (N=2), Universidad Industrial de Santander (N=2), Universidad de Antioquia (N=3).

RESULTADOS

Los resultados de análisis de los contenidos de los veinte artículos (20) producto de las investigaciones referenciadas, permiten destacar tres grandes dimensiones a partir de las cuales se fundamentan los diferentes estudios: Teoría de la Auto-determinación; en cuanto a su pertinencia, teoría de la Atribución de Género; desde lo social y la lectura crítica para la sociedad; desde el pensamiento complejo.

Auto-determinación: esta teoría afirma que los sujetos son connaturalmente proactivos y dotados de la capacidad de aprender y desarrollarse. Por extensión, en un aula de clases el aprendizaje es la finalidad de las interacciones didácticas, por ende se supone que los estudiantes están inherentemente comprometidos, entusiasmados y dedicados al estudio Deci y Ryan, (2016). En este sentido la motivación de los sujetos parte de las necesidades de su realización personal, aunque se reconocen las influencias familiares y culturales, es predominante el interés por la auto-eficacia, la auto-regulación o y auto-monitoreo, igualmente se hace importante reflexionar sobre las estrategias y la planeación de las actividades asumida por los docentes, éstas, concertadas con los estudiantes. También se verificó que, del total de estudios analizados, nueve trabajos corresponden a esta dimensión.

Desde esta dinámica, se conceptualiza que de acuerdo a los intereses de los estudiantes, este entramado de la auto-determinación y pertinencia social, desde la óptica de los diseños currículos estudiados, se vislumbran como un conjunto de actividades sociales, en las cuales la autodeterminación de las personas en cuanto a su formación; juega un rol importante y su pertinencia rige con los intereses de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del desempeño del profesor en el mismo. “La Educación Superior debe responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y la planificación nacional, articulando su oferta docente, de investigación y actividades de extensión a la formación de un ser humano integral en armonía con su entorno social y ambiental, a la construcción de una identidad nacional, a la demanda académica, a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional; a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de las diferentes zonas y regiones del país; a las políticas nacionales de ciencia y tecnología, y a la prospectiva de desarrollo científico y tecnológico mundial”. Maritza Barrios Yaselli (2008).

En cuanto a teoría de la Atribución de Género; se parte del supuesto de que los sujetos intentan comprender la conducta propia y ajena mediante explicaciones causativas. En este sentido, Weiner (2000) plantea que parte considerable de las causas atribuidas a los éxitos o los fracasos, si el individuo puede premeditar o controlar la causa de sus acciones. Esta tendencia investigativa sobre la motivación en el contexto educativo se interesa por las atribuciones de éxito y fracaso, las expectativas de logro de estudiantes y profesores; y al mismo tiempo por las representaciones, el auto-concepto, las interacciones y las prácticas de la comunidad educativa. Cabe destacar que dentro del estudio; siete artículos donde se referencia el diseño curricular, aplicaron para esta dimensión. Desde lo social, las teorías y representaciones mentales de los estudiantes, para los sujetos que interactúan en un medio social, con los cuales pueden interactuar en contexto, el pensamiento no es un fin en sí mismo, sino un medio de adaptación al entorno el cual le permite; interactuar con él, predecir los sucesos e intentar controlarlos. Es precisamente este papel activo del sujeto en la construcción de concepciones y representaciones que se hace sobre el entorno social a partir de su formación, el cual es inherente al diseño curricular de las instituciones educativas a nivel superior. Lo que se ha destacado en las investigaciones de los últimos veinte años en psicología social cognitiva. Entre otras cosas, los estudios más significativos de esta corriente, se destacan, en el decenio de 1980, al 1999.

En cuanto a la tercera dimensión, hace referencia a la lectura crítica para la sociedad; desde el pensamiento complejo. Desde este análisis investigativo. Se infiere:

Hacer lectura crítica no es solamente entender el texto, tampoco es expresar sin ningún criterio una opinión. Si en cambio, es realizar de él una interpretación, fruto de la comprensión o estudio del texto. Es agregar significado, aplicándolo al mundo de la vida. Cely & Sierra, (2011), p. (17).

Sobre lo anterior, la lectura crítica va más allá de intentar comprender el escrito, para de esta manera poder acceder a la interpretación de lo leído. Igualmente con esa interpretación, se pueda incidir sobre una postura consecuente

con lo ilustrando, de esta manera ser aplicado en sus quehaceres cotidianos en su contexto. Igualmente, la lectura para el conocimiento y la información, tanto en el contexto universitario como en el medio social, asume nuevas prácticas y nuevas funciones, a fin de evitar el uso de conocimientos fragmentados y, más bien, favorecer el dominio de los más globales, que permitan, como afirma Morín, E. (2001b), “relacionarse y conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana, en la vida, en la Tierra, en el mundo y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo” Cabe destacar que dentro del estudio, cuatro artículos aplican para esta dimensión, sin desvirtuar el pensamiento complejo.

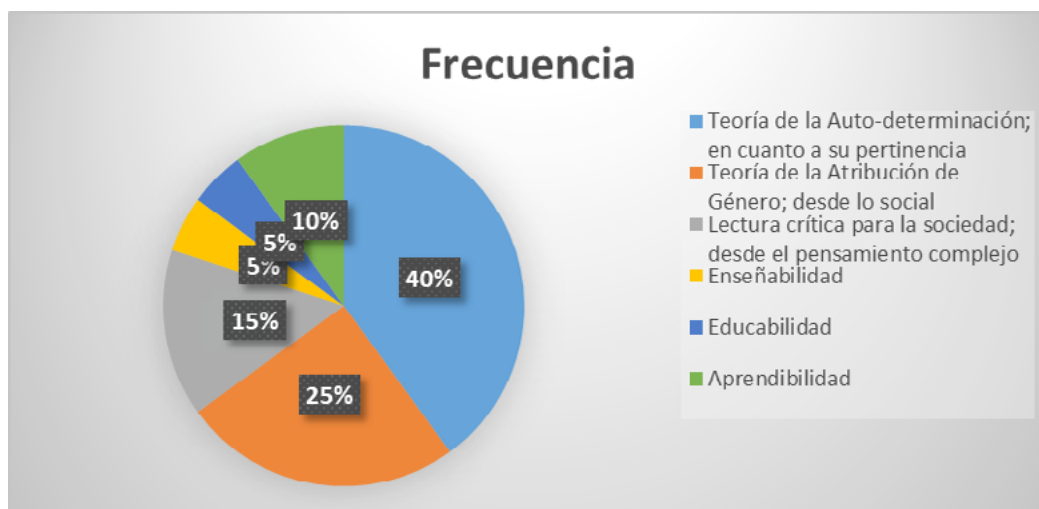


Gráfico 1.

Datos tabulados por el autor, sobre los artículos relacionados con los diseños curriculares de instituciones de Educación Superior.

Los resultados que se muestran en el gráfico anterior, indican que los trabajos seleccionados en las diferentes investigaciones donde se referencia la pertinencia social de la educación superior en el contexto Colombiano, comparten una tendencia hacia la: Teoría de la auto-determinación; en cuanto a su pertinencia (n=8) con un 40%; seguida de la teoría de la atribución de género; desde lo social (n= 5) con un 25%; la lectura crítica para la sociedad; desde el pensamiento

complejo (n=3) con un 15%. Además se reportan algunos currículos, con aportes desde la enseñabilidad (n=1) con un 5%; educabilidad (n=1) con un 5%; y aprendibilidad (n=2), con un 5%.

Como se puede observar en los datos del cuadro N° 1, se muestran las diferentes dimensiones que surgieron del análisis de contenido, sobre los artículos referenciados para tal fin, se infiere como temas de reflexión de investigación; que existe mayor teorización del constructo sobre la pertinencia de estas universidades, basadas en tres dimensiones observables: Teoría de la auto-determinación; en cuanto a su pertinencia, teoría de la atribución de género; desde lo social y la lectura crítica para la sociedad; desde el pensamiento complejo.

CONCLUSIONES

Aun cuando en este sentido, no existe una forma totalmente cierta de analizar un artículo de investigación. Se puede concluir que si bien es cierto las universidades públicas del país dentro de su autonomía preservan un interés formativo, en el que se tiene en cuenta el proyecto pedagógico de programas (PEP), éstos, se encuentran orientados por el diseño curricular; que son los que posibilitan su buen desarrollo. Desde esta referencia, la pertinencia atribuida a la Teoría de la Auto-determinación, como se muestra en el gráfico N°1; esta teoría, afirma que los sujetos son connaturalmente proactivos y dotados de la capacidad de aprender. Ahora, desde una mirada de la pertinencia, es en el discurso del evento pedagógico en donde se diluye su accionar, evidenciándose una fragmentación de la teoría con la práctica. Gravani (2008), para la producción de pensamiento y conocimiento crítico, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal, producción científica, tecnológica y ambiental. Igualmente hacer la mirada desde lo normativo, donde se garantice el cumplimiento de los fines de la educación para interactuar en sociedad, referenciando para ello la visión de país; no solo desde la pertinencia, sino que debe jugar un rol en cuanto a la igualdad de oportunidades, calidad, e integralidad.

En este sentido, extrapolando la teoría de la Atribución de Género; desde lo social, el 25% de los artículos, analizados. Muestra como desde la autoestima, definida como la percepción del sí mismo en términos positivos o negativos, es uno de los procesos centrales para pensar la teoría de la identidad social (Deaux & Martin, 2003), en el marco de lo que se pueda analizar y del cómo los individuos mantienen su autoestima, a partir de la identificación con diferentes grupos sociales, a la vez que opera el pensamiento categorial en el plano cognitivo para el análisis del mundo social; en la que la sociedad del conocimiento posibilita la interculturalidad, en ese sentido desarrollar la autoestima de las personas acorde con el desarrollo económico, social y humano con las exigencias de un mundo globalizado. Por consiguiente, los roles sociales, junto con sus expectativas de logro, forman parte de los valores culturales e influyen en el comportamiento de las personas Geis, (1993).

Por último la lectura crítica para la sociedad; desde el pensamiento complejo. En este sentido, para los educadores críticos de es crucial importancia reflexionar sobre el uso de diversidad de textos, atendiendo el entorno cultural, social, geográfico y ambiental, en virtud de cultivar en el ciudadano la capacidad de interpretar, negociar, producir críticamente con los textos, dispuestos a vivir en paz reflexionando sobre las características diversas encontradas en los docentes. Desde la pertinencia del hacer, del cómo hacer y el saber hacer. Referenciando para ello el (PEP), de su programa e igualmente su diseño curricular.

En cuanto al ordenamiento, donde se fundamentan los saberes, académicos y no académicos, (Estrategias Pedagógicas enmarcadas en los diseños curriculares), en la que se insinúan; la educabilidad, la enseñabilidad con un 5% ; en cuanto al educarse, donde se precisa, necesariamente la atribución sobre los saberes de la aprendibilidad de saberes con un 10%, de cómo han de ser aprendidos y qué se requiere para que ese aprendizaje sea significativo, en términos del proyecto ético de vida; para su pertinencia educativa en el contexto Colombiano.

REFERENCIAS

- Barrios, M. (2008), Una Mejor Educación para una Mejor Sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe. Fe y Alegría.
- Cely, S. y Sierra, M. (2011). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado.
- Deaux, K. Martin, D. (2003). Redes interpersonales y categorías sociales: Especificación de niveles de contexto en procesos de identidad, en: *Social Psychology Quarterly*, 66 (2).
- Deci y Ryan, (2016). La motivación intrínseca según Deci y Ryan y algunas recomendaciones para maestros.
- Delgado, C. (2007). Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber. La Habana. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.
- Franzosi, R. (2009) Quantitative narrative analysis. *Quantitative Applications in Social Science*. Sage (Fotocoming)
- Rodríguez, Gil y García. (1996). Introducción a la investigación cualitativa.
- Geis, F. L. (1993). Self - fulfilling prophecies: a social psychological view of gender, en: A. E. Beall; R. J. Sternberg (Eds.). *The psychological of gender*. Nueva York: Guilford Press. Gentile, B.
- Gravani, M. (2008). Académicos y profesionales: ¿Socios en la generación de conocimiento o ciudadanos de dos mundos diferentes? Enseñanza y formación docente.
- Guni (2007). *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What Is at Stake?* Nueva York: Palgrave MacMillan, Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades.
- Husserl, H. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.

- Klein, F. (1992) Una perspectiva sobre la brecha entre la teoría y la práctica curriculares. *Theory into Practice*,
- Krippendorff, T. (2004). *Análisis de contenido: una introducción a su metodología*.
- Leal, E. (2009). *La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento ya la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento*. *Revista de Investigación*.
- Martínez, M. (2004). *La nueva ciencia*. México: Trillas.
- Maturana, H., y Varela, F. J. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992. Diciembre 28 de 1992. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>. [Consultado: 2019, Junio 5].
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. *Ley general de la educación*.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: UNESCO-Editorial Magisterio.
- Tunnermann. C. (2011). *La Educación Superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural del año Académico*. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua.
- UNESCO. (2018). *El sistema de Educación Superior en Colombia*. Consejo Nacional de Acreditación.
- Van Wee y Banister, (2016). *¿Cómo escribir un artículo de revisión de literatura?*
- Weiner, B. (2000). *Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective*. En: *Educational Psychology Review*, Vol. 12(1), 1-14. DOI: 10.1023%2Fa%3A1009017532121

RESIGNIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VALLEDUPAR

Maloof Gabriela
gabrielaamaloof@gmail.com
Torres Lorena
loreisa20@hotmail.com
Institución Educativa CASD Simón Bolívar

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

La didáctica es una disciplina que busca nuevos métodos, técnicas y estrategias para mejorar el aprendizaje en una disciplina. El propósito de esta investigación fue promover didácticas que permitieran la resignificación de la enseñanza y aprendizaje para mejorar la formación integral de los estudiantes. Se trabajó el paradigma cualitativo investigación /intervención, con un enfoque sistémico-complejo. La muestra fue once (11) estudiantes de grados sexto y séptimo. Las técnicas empleadas fueron la observación directa, la entrevista semiestructurada y el grupo focal; los instrumentos usados diarios de campo y encuestas. La información registró a través de videograbación. Un aporte significativo de esta investigación es la interdisciplinariedad en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje, a partir de diferentes guiones implementados; tales como la asamblea ambiental que se desarrolló a través del juego de roles, que permite que los estudiantes representen y analicen los conflictos con el fin de aprender a asumir otros roles y a observar la conducta social. La resignificación de estrategias didácticas para la formación integral produce una transformación en la práctica pedagógica, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace dinámico y motivante; permitiendo que el estudiante sea un sujeto activo y participativo.

Descriptores: didáctica, formación integral, estrategias de aprendizaje, resignificación, interdisciplinariedad.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso, donde los saberes disciplinares del docente están en permanente construcción, atendiendo a diferentes variables como el tiempo y las características socioeconómicas, políticas, culturales y sociales de la época, aun así, el currículo, la didáctica y la pedagogía continúan siendo la base teórica y práctica de la formación de los docentes.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999), definen la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en los que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso y conciben al maestro como un sujeto activo, consciente de su realidad, autentico, creativo e innovador que contribuye al mejoramiento de su desempeño. (p.21)

De acuerdo con lo expresado por los autores en el aula debe manejarse un ambiente escolar que permita el intercambio y producción de conocimientos de manera eficaz y eficiente entre el docente y el grupo de estudiantes. Los maestros configuran desde sus personalidades, conocimientos y prácticas de su quehacer pedagógico, sin embargo, no siempre se genera interés en la realización de las actividades académicas en los estudiantes, sumado a esto se evidencia que algunas de estas prácticas no permiten el desarrollo integral del individuo como generador de cambio en su entorno sociocultural. Por otro lado, la organización, desarrollo y evaluación, están concebidos e impartidos con base en las políticas educativas y en la estructura de las áreas, sin tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los educandos.

Las instituciones educativas, se preocupan más por responder a las metas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tales como los estándares de calidad y las pruebas internas y externas, lo que con lleva a que algunas veces se descuide la condición humana de los estudiantes, así como sus necesidades, intereses y habilidades, entre otros. En consecuencia, se pudo

detectar que la mayoría de los docentes de la Institución orientan sus procesos de enseñanza bajo esta influencia, y que son muy pocos los que responden a lo requerido para una verdadera formación integral.

Esta investigación tuvo como propósito promover didácticas que permitan una formación integral resignificando las dinámicas de la enseñanza y aprendizaje en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje en una Institución Educativa Oficial del municipio de Valledupar; trabajo que contribuyó a replantear los procesos didácticos relacionados con la práctica pedagógica, donde es evidente que las estrategias y tendencias epistemológicas usadas por algunos docentes, no responden a las expectativas de una realidad social configurada por los cambios del conocimiento científico, tecnológico y cultural, dejando de ser motivante y atractivo en su aplicación cotidiana.

En el proceso educativo, los docentes deben promover experiencias de aprendizaje contextualizadas que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, modelando de esta forma una práctica pedagógica para la enseñanza mediada por el uso de las Nuevas Tecnologías que ofrezca la oportunidad de trabajar de manera cooperativa y facilite la comunicación asertiva entre el docente y los estudiantes en el aula de clase. Con esta propuesta, el docente centra la práctica pedagógica en el “cómo enseñar” y no en el “qué enseñar”, innovando en su metodología y generando un ambiente más agradable, donde la armonía, la cooperación y el respeto estén presentes, para que el estudiante se sienta en confianza, a gusto y desarrolle un aprendizaje significativo, en otras palabras, el ambiente al interior del aula muchas veces depende de la actitud, el esfuerzo y el compromiso que asumimos los docentes frente a nuestro quehacer pedagógico, como lo expresa Bruner (1972), el profesor interactúa con el alumno, construyendo una especie de “andamio”, un piso más arriba que el nivel del alumno, y de esta forma permite que el estudiante, con esta ayuda, construya el siguiente “piso” en su desarrollo.

Los resultados de esta investigación aportaron al cambio de actitud y la motivación de los estudiantes en las diferentes áreas del saber, toda vez que el uso de esta estrategia compromete más a los estudiantes a mejorar en la producción de sus trabajos lo que significa una experiencia compartida entre alumno y docente, en la que se tienen en cuenta las características individuales, intereses, puntos de vista sobre los diferentes temas que se trabajaron. La inclusión de estrategias como “Cine Foro”, “Asamblea Ambiental”, “Blog Educativo y “Creación Literaria” implicó un reflexionar sobre cómo pueden los miembros de una comunidad educativa involucrarse en los procesos de cambio, asumiendo una actitud positiva frente a la enseñanza, para el fortalecimiento de la formación integral en los estudiantes, en razón de su transversalidad e interdisciplinariedad que hace posible el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano.

Comenio (1998), consideraba que la didáctica era el arte de enseñar bien y su finalidad era alcanzar el saber de modo rápido y feliz. Su propuesta pedagógica tenía estrecha relación con la búsqueda de una renovación política, moral y cristiana de la humanidad. A partir del modelo pedagógico propuesto por Comenio, se dio inicio a una serie de propuestas a lo largo del tiempo, que han permitido la evolución de la escuela en términos de mejorar técnicas, herramientas y estrategias para abordar la enseñanza.

Bolívar, A., y Bolívar, M. (2011), sostienen que solo existen tres maneras de mejorar los aprendizajes: incrementar los conocimientos y habilidades de los profesores, así como los contenidos impartidos a los estudiantes y cambiar el papel del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el trabajo del docente en el aula se convierte en la base para mejorar el aprendizaje del estudiante y debe estar articulado con la Institución y las políticas educativas, que en ocasiones no tienen en cuenta los procesos didácticos que se lleva a cabo en el aula.

La didáctica puede ser considerada en sus aspectos generales y particulares, es decir, con relación a todas las materias o con relación a una sola disciplina. Esto da lugar a una didáctica general y a diversas didácticas especiales. De esta manera, la didáctica general está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina y estudia el problema de la enseñanza de un modo general, como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, a fin de aplicar procedimientos en todas las disciplinas y para un mejor resultado en el proceso educativo.

Partiendo del planteamiento de las Didácticas Específicas, Porlán (1998), plantea que: “la Didáctica de las Ciencias es una disciplina emergente, posible y práctica” (p.176). Fundamenta su tesis en los planteamientos de Toulmin, señalando que, para este autor, las disciplinas son empresas racionales en evolución, que implican un proceso de selección y comprensión colectiva de poblaciones conceptuales. En concreto, dichas características son: un conjunto de problemas específicos, conceptuales o prácticos; la existencia de una comunidad profesional crítica; un punto de vista general y compartido sobre la disciplina; estrategias y procedimientos aceptados; y poblaciones conceptuales en evolución vinculadas a los problemas específicos. Además, Porlán (1998), señala que: “el objeto de la Didáctica de las Ciencias aunque se asocia a las ciencias experimentales, en la actualidad se vincula con la reflexión de los procesos y problemas educativos” (p.177).

Históricamente el estudio de las ciencias sociales ha estado sujeto a un sinnúmero de críticas debido a la didáctica que se ha implementado para la transmisión de sus contenidos, estas críticas se profundizan en la actualidad por las complejidades sociales a la que está sometida la generación de niños y jóvenes, que quieren interpretar los mensajes que la sociedad les brinda. Perafán (2013, p 150) , considera que en los momentos actuales cuando se viven plenamente los efectos de la globalización en el marco de la denominada “sociedad del conocimiento”, resulta esencial pensar en las transformaciones que

deben efectuarse en el ámbito didáctico-pedagógico con el fin de involucrar de manera plena al docente en los nuevos requerimientos exigidos hoy en el aula, entonces el docente, usa las Ciencias Sociales como el medio para lograr que el estudiante comprenda la complejidad de un hecho social que está impactando en el contexto donde habita y está llamado a la constante búsqueda de diversas estrategias que generen el espíritu investigativo y creativo de sus estudiantes.

En cuanto a la didáctica de la lengua castellana, El lenguaje es el sistema empleado por los seres humanos para lograr comunicarse eficazmente con las demás personas y desarrollar las capacidades comprensivas, expresivas e intercomunicativas. Es decir, ofrece al individuo los recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permiten una utilización adecuada de ellos, en las diversas situaciones y contextos. Es por eso que en la didáctica de la lengua es necesario tener en cuenta el ámbito social y familiar de los estudiantes. De esta manera, el aprendizaje de la lengua se ve influenciado por elementos que son adquiridos de forma natural, debido a la interacción del individuo con el medio en que se desenvuelven. Aunque, posee variables y factores que también inciden en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.

López (2008), plantea que el “objetivo primordial de la enseñanza de la lengua en la escuela debe proporcionar a los alumnos la información, la práctica y la experiencia necesaria para comunicarse eficazmente en su lengua materna, tanto en forma oral como en forma escrita.” (p.3). Se puede decir, entonces, que es función de la escuela enfocarse en la mejora del uso del lenguaje como herramienta de comunicación, representación y contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir). De ahí que Pérez y Roa (2010) hayan afirmado que:

El lenguaje constituye una de las herramientas para la evolución de los individuos y las colectividades ya que tiene un papel significativo en las diferentes esferas de la persona como lo es: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina y la posibilidad de expresarse y participar como ciudadano en la toma de decisiones. (p. 7)

El lenguaje cumple un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades mentales que les permite a los estudiantes afrontar el aprendizaje de una manera crítica, reflexiva, expresando su pensamiento y participando activamente en la toma de decisiones como ciudadanos en diferentes contextos.

METODOLOGÍA

El enfoque sistémico/complejo se concibe desde una perspectiva holística, donde se plantea la complejidad a partir de las interacciones de la vida cotidiana. Como afirma Morín, citado por Susa (2009). Esta visión aplicada a la educación, establece conexión entre los individuos y el contexto: tanto el inmediato, familiar, educativo, entre iguales, como el más amplio y genérico, social, político, religioso, cultural, etc., teniendo en cuenta sus interacciones recíprocas en una constante retroalimentación en la comunicación. Esta metodología favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de relacionar las partes y de sustituir los conceptos de manera individual y enfocarse a la “totalidad”.

Los escenarios reflexivos utilizados en la Institución durante la primera intervención son el grupo focal y la entrevista. En el primero, intervinieron ocho estudiantes del grado sexto de la jornada de la mañana, quienes fueron orientados por los docentes investigadores. Esto permitió la interacción dialógica entre observadores y observados, la cual proporcionó información acerca de la realidad de los estudiantes. En el segundo escenario se realizó la entrevista con tres estudiantes del grado sexto de la jornada de la tarde, en la cual expresaron sus vivencias en el ámbito escolar y familiar. Ambos escenarios permitieron observar situaciones que influyen positiva o negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el proceso de investigación/intervención llevada a cabo en la Institución, se crearon escenarios que permitieron a los investigadores involucrarse en la realidad de los estudiantes, mediante la interacción dialógica (entrevista), en la cual ellos expresaron sus incertidumbres, deseos, intereses y frustraciones. Por ejemplo, los estudiantes mostraron la necesidad de una educación centrada en el ser humano, donde se tenga en cuenta sus sentimientos, capacidades, intereses y expectativas. De esta manera, los docentes pueden re-significar las didácticas empleadas en el aula de clase. Susa (2009), afirma que: “la comprensión del paradigma de la complejidad en los procesos de investigación/intervención permite la construcción de conocimientos y realidades en lenguajes propositivos y apreciativos” (p. 242). Es así como a través del análisis de los resultados obtenidos en los escenarios reflexivos, realizados en la Institución, los docentes investigadores diseñaron una propuesta didáctica con el fin de mejorar los procesos de enseñanza enfocados hacia una formación integral.

De acuerdo a lo anterior, la investigación/intervención en el contexto educativo, el sujeto/actor inicia y cierra el proceso mediante el conocimiento que se genera a través de las interacciones que se llevan a cabo, donde los relatos y la narrativa ocupan un lugar circular con espirales que surgen de la vida cotidiana y escolar, como lo afirma Espejo (2016). Está claro que en la investigación/intervención es necesario tener en cuenta las características mencionadas para obtener información que contribuya a realizar una propuesta didáctica que promueva cambios significativos en el aula de clase.

RESULTADOS

En la propuesta de resignificación de estrategias didácticas para la formación integral en una Institución Educativa oficial de Valledupar se pudo evidenciar aspectos importantes que se obtuvieron a través de los principios operadores de la primera cibernética, en este caso un grupo focal y una entrevista, donde los estudiantes manifestaron que sienten mayor placer y disfrute con aquellos docentes que utilizan diferentes metodologías. Se logró también que algunos miembros del núcleo familiar se integraran en la resolución de actividades como: juegos virtuales, el personaje de ciencias de la semana, juegos interactivos, preguntas tipo saber, videos asociados a los diferentes temas de la malla curricular, entre otras que facilitaron una mejor interacción entre los miembros de la comunidad educativa

Por otro parte, el blog se convirtió en una herramienta mediadora entre el docente, estudiante, conocimiento y la familia, toda vez que se establece un mayor acercamiento entre las partes como un espacio para el desarrollo de la formación integral, debido a que se incluyeron actividades lúdicas, didácticas y pedagógicas que involucraron a la familia y permitieron el desarrollo de las dimensiones del ser humano, es decir, el blog dejó de ser un simple recurso tecnológico para convertirse en un espacio para la reflexión, la academia y lo axiológico.

Uno de los aportes significativos de este proyecto es la interdisciplinariedad en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje a partir de los diferentes guiones implementados. Tal es el caso de la “Asamblea Ambiental” que se desarrolla a través del juego de roles, el cual permite que los estudiantes representen y analicen los conflictos; aprendan a asumir los roles de otro; y observen la conducta social. Este guion tiene una relación con el área de Lenguaje por el desarrollo de la competencia comunicativa, investigativa y argumentativa de la temática. Así mismo, en el área de Ciencias Naturales con la contextualización de los conceptos de medio ambiente, recursos naturales, biodiversidad y

contaminación. En este sentido, se puede desarrollar las dimensiones del ser humano a través de las diferentes estrategias didácticas aplicadas en cada una de las áreas; esto se ve reflejado, por ejemplo, cuando se implementó el guion de la Creación Literaria, donde se desarrolla la dimensión comunicativa en la producción escrita; la dimensión ética, en el trabajo en equipo, es decir, el respeto por las opiniones de los demás y la solidaridad; y la dimensión estética en el desarrollo de la creatividad.

CONCLUSIONES

Los aportes significativos en el campo didáctico y formativo, generados a partir de la investigación “resignificación de estrategias didácticas para la formación integral en la escuela en la Institución Educativa CASD Simón Bolívar de Valledupar”, permitió promover didácticas que facilitaron la resignificación de la enseñanza y aprendizaje que contribuyeron a la formación integral de los estudiantes del grado séptimo. Por lo que se desarrollaron guiones como: “Nuestro Entorno”, para la organización y asimilación de información; “Creación Literaria” para el desarrollo de la creatividad; Blog Educativo, para el aprovechamiento de los recursos tecnológicos; Asamblea Ambiental y Cine foro, para el desarrollo de habilidades cognitivas y argumentativas, los cuales facilitaron la interdisciplinariedad entre las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje. La aplicación de cada uno de estos guiones posibilitó la participación activa de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y de ciudadanía, y la inclusión de la tecnología. En general, se aportó al fortalecimiento del desempeño académico y a la formación integral de los estudiantes.

Esta investigación muestra que la enseñanza de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje debe generar en el estudiante una motivación a potencializar sus talentos y habilidades que le permitan descubrir su vocación para un cambio de su entorno social y cultural, y no como una simple trasmisión de contenidos académicos. Esto es aprovechar la estandarización y el contexto

a través de la resignificación de estrategias didácticas que logren una formación integral en el estudiante.

En este orden de ideas, resignificar estrategias didácticas acordes a las características de cada grupo que se enseña, aumentarán las posibilidades de los estudiantes de obtener respuestas pertinentes a los conflictos y tensiones que presidirán los diferentes escenarios en el que estos se desenvolverán.

A partir de la reflexión del grupo investigador, se llegó a la conclusión que se pueden incluir nuevos guiones que desarrollen otras estrategias didácticas que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Esta investigación muestra que la enseñanza de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje debe generar en el estudiante una motivación para potencializar sus talentos y habilidades que le permitan descubrir su vocación que genere un cambio en su entorno social y cultural, y no como una simple trasmisión de contenidos académicos. Esto es, aprovechar la estandarización y el contexto a través de la resignificación de estrategias didácticas que logren una formación integral en el estudiante.

Para finalizar, a partir de las iniciativas de esta investigación es necesario que se establezcan cambios significativos en los procesos de enseñanza que generen mayor motivación en los estudiantes y así se potencialicen sus destrezas. De este modo, se resalta la importancia de los valores en el campo educativo e investigativo, brindándole un escenario relevante a la humanización en los procesos de enseñanza – aprendizaje en donde se desarrolle un ambiente armonioso y que los estudiantes como actores principales, sean críticos y reflexivos en su propio contexto cultural.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. y Bolívar, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), pp. 3-26. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/38/18>
- Bruner, J. (1972). *El Proceso de educación*, México: Uteha.
- Espejo, P. (2016). *Reflexiones sobre la investigación/intervención*. Bogotá, Colombia.
- Fierro, C. & Fortoul B. & Rosas, L (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Comenio, J.A. (1998), *Didáctica Magna*, 8ª Edición, Porrúa, 1-133, Ciudad México, México.
- López, M. (2008). La función de la escuela y del maestro en el desarrollo de las competencias comunicativa y lingüística. En M, López (Ed.), *Didáctica de la Lengua*. Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores. Unidad I. Primera parte. (pp. 1-12). Disponible: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/lengua/did_lengua/anteriores/Unidad_1.pdf. [Consulta: 2019, Junio 5].
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(2), pp. 149-150. Disponible: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2343>. [Consulta: 2019, Junio 5].
- Pérez, M., y Roa, C. (2010) *Herramienta para la vida. Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito – SED. Disponible: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf. [Consulta: 2019, Junio 5].
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), pp. 175-185. Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/83243/108226> [Consulta: 2019, Junio 5].

Susa, C. (2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad. Revista Tendencias & Retos, (14), pp. 237-243. Disponible: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/viewFile/1292/1181>. [Consulta: 2019, Junio 5].

TEORÍA IMPLÍCITA DEL DOCENTE SOBRE LA INTELIGENCIA CORPORAL EN EL DEPORTE Y LA DANZA

Campos, Mercedes
carmenrueda1982@mail.com
moraimacampos@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

Este trabajo representa un avance investigativo sobre el proyecto de tesis elaborado en el doctorado de Educación de la UPEL-IMPM. El mismo se realizó asumiendo el paradigma interpretativo, a fin de profundizar en la concepción que ha generado el docente sobre la inteligencia corporal en las actividades deportivas y la danza en los espacios universitarios. En este avance se quiso describir el significado que se le ha dado a la inteligencia corporal desde diferentes prácticas motrices como la danza y el deporte, así como estrategias para identificarla y desarrollarla. El texto referencial se apoyó en las posiciones de los autores de las teorías de las Inteligencias Múltiples, la Teoría Triárquica y las Teorías Implícitas. La importancia de esta investigación, obedeció al interés del investigador en dicha temática y la preocupación de observar incongruencia entre lo que el docente posee de su bagaje cultural y la puesta en práctica de la inteligencia corporal. El abordaje metodológico se realizó desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico. Por tratarse de un estudio social y por el trabajo de campo que se realizó para llevar a cabo la recopilación de información mediante la entrevista a los actores seleccionados a fin de codificar y categorizar a mayor profundidad las categorías iniciales del tema en estudio, conjuntamente con los referentes teóricos e investigaciones, que anteceden a la misma. Esta revisión, ofrece un acervo teórico a investigadores interesados en realizar estudios similares.

Descriptor: inteligencia corporal, docentes universitarios, teorías implícitas.

INTRODUCCIÓN

Al considerar que una persona es inteligente, se establece una relación inmediata con aquellas que demuestran habilidades matemáticas o lingüísticas, sin embargo, el concepto de inteligencia ha evolucionado y complejizado. A este respecto, Rigo y Donolo (2013), señalan la existencia de tres teorías sobre la inteligencia: la teoría de inteligencia general, basada en una inteligencia individual, determinada por psicometría; la teoría de las inteligencias múltiples, donde el individuo demuestra inteligencia desde diversas áreas y la teoría triárquica de la inteligencia, que apunta al razonamiento analítico e involucra lo práctico y las ejecuciones motoras, con miras a la resolución de problemas.

La teoría de las inteligencias múltiples está fundamentada sobre un concepto de inteligencia modificable y que puede ser llevada a cabo con facilidad en las aulas de clase, o en cualquier ámbito académico donde se desenvuelva, algún profesional, del área de competencia educativa. Para Gardner (1983), la inteligencia es considerada como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Ha propuesto diversos tipos de inteligencia considerando el cerebro, el desarrollo humano, la evolución y la comparación entre culturas, entre ellos: la inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista, entre otras. A decir de este autor, es quien otorga al movimiento corporal una expresión inteligente y denomina entre sus tipos de inteligencia, la corporal-cenestésica, considerada como la capacidad de controlar los movimientos corporales propios y la capacidad para manejar objetos con habilidad. Con este aporte teórico se toma en consideración el desarrollo motor como manifestación de inteligencia en el hombre, situación que había sido rezagado o poco valorado en diversos espacios educativos, por docentes de áreas de conocimiento, llamadas intelectual, como de los propios del área kinestésica, como docentes de danza, valet, deporte, educación física, entre otros.

La inteligencia corporal-cinestésica, es definida por el autor precitado, como la capacidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, con propósitos expresivos y orientados a metas. De igual manera, es considerada como la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto con los que comprenden los movimientos motores finos de los dedos, especialmente de las manos y como también los que realizan y explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo.

La inteligencia corporal se puede evidenciar en acciones concretas tales como: la danza, la actuación y los deportes, entre otros. Estas acciones se llevan a cabo en los diferentes niveles educativos. Las cuales han sido consideradas como imprescindibles para la formación integral-total del individuo, sin embargo, a pesar que se destaca la existencia de una inteligencia corporal-cinestésica entre las múltiples inteligencias del ser humano, en nuestro contexto, sobre todo en el educativo, las habilidades motrices cuentan con un reconocimiento muy por debajo del adjudicado a las habilidades matemáticas o lingüísticas. En aquellas actividades de danza o deporte, la réplica de modelos y las repeticiones de movimientos estereotipados, sin tener en cuenta la corporeidad y las emociones, de quien usa su cuerpo como medio de expresión, obvian las implicaciones cognitivas del cuerpo en movimiento. Esto se evidencia en entrenamientos deportivos, en ensayos de danza, e incluso en clases de la educación física, donde prima en ellos la repetición de movimientos técnicos, los cuales sin duda llevan a la perfección de los resultados, pero que al focalizarse en ello se obvia la gran implicación intelectual que requiere.

El movimiento corporal se genera mediante procesos cognitivos que denotan inteligencia, lleva consigo procesos de atención, concentración, resolución de problemas, toma de decisiones, entre otros, los cuales ofrecen mayores garantías de éxito. Al considerar que una persona es inteligente, se establece una relación inmediata con aquellas que demuestran habilidades matemáticas o lingüísticas, sin embargo, el concepto de inteligencia ha evolucionado y complejizado. A este respecto, Rigo y Donolo (2013), señalan la existencia de tres teorías sobre la

inteligencia: la teoría de inteligencia general, basada en una inteligencia individual, determinada por psicometría; la teoría de las inteligencias múltiples, donde el individuo demuestra inteligencia desde diversas áreas y la teoría triárquica de la inteligencia, que apunta al razonamiento analítico e involucra lo práctico y las ejecuciones motoras, con miras a la resolución de problemas.

La teoría de las inteligencias múltiples está fundamentada sobre un concepto de inteligencia modificable y que puede ser llevada a cabo con facilidad en las aulas de clase, o en cualquier ámbito académico donde se desenvuelva, algún profesional, del área de competencia educativa. Para Gardner (1983), la inteligencia es considerada como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Ha propuesto diversos tipos de inteligencia considerando el cerebro, el desarrollo humano, la evolución y la comparación entre culturas, entre ellos: la inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista, entre otras. A decir de este autor, es quien otorga al movimiento corporal una expresión inteligente y denomina entre sus tipos de inteligencia, la corporal-cinestésica, considerada como la capacidad de controlar los movimientos corporales propios y la capacidad para manejar objetos con habilidad.

Con este aporte teórico se toma en consideración el desarrollo motor como manifestación de inteligencia en el hombre, situación que había sido rezagado o poco valorado en diversos espacios educativos, por docentes de áreas de conocimiento, llamadas intelectual, como de los propios del área kinestésica, como docentes de danza, valet, deporte, educación física, entre otros.

La inteligencia corporal-cinestésica, es definida por el autor citado, como la capacidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, con propósitos expresivos y orientados a metas. De igual manera, es considerada como la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto con los que comprenden los movimientos motores finos de los dedos, especialmente de las manos y como también los que realizan y explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo.

La inteligencia corporal se puede evidenciar en acciones concretas tales como: la danza, la actuación y los deportes, entre otros. Estas acciones se llevan a cabo en los diferentes niveles educativos. Las cuales han sido consideradas como imprescindibles para la formación integral-total del individuo, sin embargo, a pesar que se destaca la existencia de una inteligencia corporal-cinestésica entre las múltiples inteligencias del ser humano, en nuestro contexto, sobre todo en el educativo, las habilidades motrices cuentan con un reconocimiento muy por debajo del adjudicado a las habilidades matemáticas o lingüísticas.

En aquellas actividades de danza o deporte, la réplica de modelos y las repeticiones de movimientos estereotipados, sin tener en cuenta la corporeidad y las emociones, de quien usa su cuerpo como medio de expresión, obvian las implicaciones cognitivas del cuerpo en movimiento. Esto se evidencia en entrenamientos deportivos, en ensayos de danza, e incluso en clases de la educación física, donde prima en ellos la repetición de movimientos técnicos, los cuales sin duda llevan a la perfección de los resultados, pero que al focalizarse en ello se obvia la gran implicación intelectual que requiere. El movimiento corporal se genera mediante procesos cognitivos que denotan inteligencia, lleva consigo procesos de atención, concentración, resolución de problemas, toma de decisiones, entre otros, los cuales ofrecen mayores garantías de éxito. Sería de mucho beneficio que nosotros como docentes trabajásemos tomando en cuenta el movimiento corporal humano, pero como vía para lograr “objetivos concretos entorno a la comprensión y la explicación de conductas motrices y cómo está imbricada en otras áreas del saber” Campos (2017). Desde esta posición consideramos que nos hemos quedado rezagados en cuanto a la forma de ayudar o mejorar en el niño mejores actitudes y aptitudes desde lo motricito.

Diversas investigaciones respaldan la relación del desarrollo motriz y los procesos cognitivos, Yanes, Barraza y Mahecha (2016), por ejemplo, muestran la relación directa que existe entre la actividad física regular y el buen rendimiento académico de jóvenes. De igual forma, estudios como los de Reloba, Chiroza y

Reigal (2016) y Maureira, Díaz, Foos, Ibañez, Molina, Aravena, Bustos, y Barra, (2014), demuestran que existe una fuerte relación entre intensidad de actividad física y funciones ejecutivas de niños entre los 6 y 12 años de edad. Por otro lado, Salas, Herrera, Garcés, Herrera, Brenes y Monge (2017), señalan la importancia que tiene las intervenciones de ejercicio físico, para mejorar el aspecto físico, cognitivo y emocional de un paciente que sufre un trauma craneoencefálico.

Esta reflexión nos permite traer a colación a, Sternberg (1985), quien define la concepción de la inteligencia como un conjunto de capacidades y desde esta, crea la teoría triárquica de la inteligencia. El autor referenciado divide dicha teoría en tres subteorías, que se describen a continuación: analítica o componencial, práctica o contextual y creativa o experiencial.

1). La inteligencia analítica o componencial. Es un tipo de inteligencia que se caracteriza por captar, almacenar, modificar y trabajar con la información. Es la más cercana al concepto de inteligencia única o general. Gracias a la inteligencia analítica se pueden realizar operaciones mentales tales como definir, tomar decisiones y generar soluciones. Es de considerar que este tipo de inteligencia debe ser tomada en consideración por nuestros docentes, de tal forma que el niño desde muy temprana edad inicie la toma de decisiones con naturalidad a fin de dar solución a situaciones cotidianas de la vida. Este tipo de inteligencia se evidencia en la práctica deportiva. Autores como: (Moreno y otros, 2003; Carrasco, 2012; Jiménez y Ruíz, 2006), lo han demostrado en sus investigaciones. Las mismas apuntan al análisis de los procesos cognitivos de deportistas en situaciones reales de juego, que denotan acciones inteligentes, entre los deportes analizados tenemos el voleibol, baloncesto y el fútbol

2). La inteligencia práctica o contextual, hace referencia a la capacidad del ser humano de adaptarse al entorno en el que habita. En primer lugar, el organismo intenta sobrevivir a partir de lo ya existente en el ambiente, aprovechando las oportunidades que ofrece para adaptarse. Por ejemplo, una persona que tiene hambre puede seleccionar el ambiente y moverse a un lugar donde haya abundancia

de comida o aprovechar elementos presentes en el entorno que anteriormente no formaban parte de su dieta para alimentarse, o bien puede decidir modificar el entorno, mediante el cultivo de vegetales en un huerto, así podrá generar su propia comida. Se trata de aplicar las habilidades cognitivas con un propósito adaptativo. La inteligencia práctica o contextual se ha analizado en actividades deportivas de conjunto, Ruiz, Graupera, y García (2014), han considerado que la inteligencia contextual se manifiesta bajo la presión de juego, donde se deben tomar decisiones de inmediato ante oportunidades o presiones del oponente.

Este tipo de inteligencia es la que permite actuar, así como llevar a cabo resoluciones de problemas al que debe enfrentarse el deportista, en situaciones reales de juegos. Los mismos pueden ser cambiantes y dinámicos, donde debe anticiparse a las respuestas o acciones del otro, leer las jugadas, estudiar al oponente o al público que pueda estar a favor o en contra de uno de los equipos, con el fin de lograr el éxito deportivo. Es de hacer la salvedad que este tipo de inteligencia es muy propicia para incrementarla, en las actividades propias de la educación física, ya que se le puede proporcionar al niño elementos para resolver mediante juegos sencillos, que se pueden ir complejizando en la medida que adquiere la habilidad de resolver la situación planteada.

3). La inteligencia creativa o experiencial, es aquel tipo de habilidad que nos permite aprender a partir de la experiencia. También se vincula a la creatividad y a la resolución de problemas no experimentados anteriormente. En este sentido Sternberg (ibídem), observa que resulta importante el grado de novedad de la experiencia y tareas. La tarea pueda resultar nueva en un grado moderado, de forma que el sujeto pueda crear y reaccionar a estímulos nuevos a la vez que posee alguna herramienta que le permita hacerle frente. Otro aspecto relevante es la automatización, es decir, la capacidad de replicar una conducta o conocimiento sin precisar de un esfuerzo consciente. Repetir las tareas en diversas ocasiones permite dominarlas y disminuir su nivel de novedad y la necesidad de atención de cada elemento básico que forma parte de ellas. Cuanto mayor nivel de

automatización, mayor nivel de recursos disponible para afrontar otras tareas con éxito. Autores como: Rigo y Donolo (2013), aducen que por medio de esta teoría la capacidad del ser humano se extiende más allá del razonamiento analítico, es considerado, por los autores citados, con el mismo valor de la creatividad y el conocimiento implícito en el contexto de las experiencias actuales.

Es de hacer la salvedad, que existe una distinción entre la manera de ser inteligente al momento de solucionar un problema académico y un problema deportivo; en lo académico se prepara con antelación la tarea y se ofrecen las herramientas y los mecanismos para su resolución; en lo deportivo el jugador se debe enfrentar a situaciones sorpresivas, cambiantes que no permiten predeterminedar en su totalidad las acciones para enfrentar y ganar al oponente, en este sentido Sternberg,(ibídem) citado en Ruiz, Graupera, y García (2014), sostiene que: “La solución de un problema deportivo, necesita de un proceso interactivo que supone una aplicación práctica del conocimiento en tiempo real; como el empleo coordinado y preciso de movimientos corporales”. (p.212).

Con este planteamiento, se trae a colación la teoría triárquica de Sternberg, la cual ofrece el fundamento teórico que sustenta la existencia de acciones inteligentes en el desarrollo de la motricidad, los tres subtipos de inteligencia se manifiestan en ellos, en cualquier nivel evolutivo del ser humano. Esto favorece el análisis y las tendencias de los programas en fortalecer la inteligencia desde y para el movimiento humano. Por lo tanto, es menester, que en la formación profesional en programas relacionados a la motricidad humana como la educación física, los deportes y la danza, se deben ofrecer una serie de herramientas relacionadas con las competencias motricias, todas ellas sustentadas en teorías explícitas o científicas ya establecidas, que orientan sus prácticas pedagógicas. Una vez adquirida la experiencia educativa, el docente evidencia la aplicabilidad de lo aprendido en el salón de clases, creando así sus propias concepciones y creencias o teorías implícitas acerca de su acción formativa.

Para Pozo, Pérez, Sanz y Limón (1992), las personas que utilizan teorías personales y de sentido común para interpretar lo que sucede alrededor, tienen mayores y mejores habilidades para resolver cualquier situación, en cualquier área de la vida. Las teorías implícitas son concepciones organizadas y son efectivas para dirigir la acción. Estas teorías parecen ser características de los sujetos profanos o novatos en un área y difieren de las teorías explícitas o científicas, mantenidas y fundamentadas por los expertos.

Para continuar en el diálogo de la teoría implícita, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), las explican como las: “representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción” (p. 13).

Desde luego, las teorías implícitas generan conceptos personales o naturales, tienden a ser vagos y difusos, se originan por la experiencia, se comparten de forma individual, se manifiestan en conductas, presenta un conocimiento con escasa organización jerárquica. En muchos casos estas actitudes son observadas en docentes y quizá por ello el comportamiento, de realizar las actividades de clase, con pocos procesos de creatividad. Aquí pueden estar inmersos muchas situaciones cotidianas, como: cansancio, motivación, falta de interés de hacer otras cosas, en función de un aprendizaje agradable para el niño.

La propuesta de las teorías implícitas se convierte en una herramienta para conocer diversos aspectos relevantes en la práctica docente. El estudio de las teorías implícitas en docentes, permite describir y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes programas que promueven el desarrollo de la inteligencia corporal. Los docentes mantienen sus teorías y creencias ante sus prácticas pedagógicas. En este sentido, Pozo (2006) explica que: “todos tenemos creencias profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa” (p. 34).

Esta posición es sustentada por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) cuando definen las teorías implícitas sobre la enseñanza como: “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica; por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 339). En esta definición, se establece la conexión entre los conocimientos subjetivos y experienciales, y los conocimientos formales y profesionales que subyacen a la concepción de enseñanza que poseen los docentes.

De igual forma, García y McCoach (2009), señalan tres razones que respaldan la importancia del estudio de las teorías implícitas en docentes sobre la inteligencia: primero, estas teorías cambian la forma en que las personas perciben y evalúan tanto su inteligencia como la de otros; segundo, conocer las teorías implícitas ayuda a los investigadores a refinar y revisar las teorías explícitas existentes; y tercero, analizar las teorías implícitas sobre la inteligencia teniendo en cuenta las culturas y las edades, puede ayudar a entender sus diferencias en cuanto a las expectativas sobre las habilidades intelectuales.

Es de hacer la salvedad que el reconocimiento y la comprensión de las teorías implícitas de los docentes permiten la posibilidad de resignificar transformar las prácticas educativas para favorecer la inteligencia corporal y el soporte científico en sus procesos cognitivos, por tanto, el propósito de este avance de tesis doctoral está en describir el significado que se le ha dado a la inteligencia corporal desde diferentes prácticas motrices como la danza y el deporte, así como estrategias para identificarla y desarrollarla.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó una entrada inicial al campo por medio de la recopilación de información de referentes teóricos que me permitieron comprender el fenómeno de interés; para ello procedimos a la búsqueda correspondiente en la web de artículos académicos y tesis doctorales, los cuales nos permitieron dar estructura al tema de interés. Las investigaciones previas seleccionadas, fueron fortaleciendo una a una las ideas generales de la temática, logrando así definir el estado actual del tema de estudio. Estas fueron contrastadas con la experiencia de los investigadores que permitieron contextualizar aún más el tema.

Este punto de vista nos permitió sustentar dicha investigación, en el paradigma Interpretativo. En él, el conocimiento es visto como la producción y no cómo la aprensión lineal de una realidad que se nos devela, no es algo que está listo para conocer una realidad ordenada de acuerdo con categorías universales del conocimiento, González citado por Piñero y Rivera (2013). Es una forma de interpretar lo real de los grupos sociales, es por ello que asumimos este paradigma, porque consideramos que es el más propicio para interpretar los significados en cuanto a la teoría implícita del docente en relación a la inteligencia corporal.

El método utilizado fue la fenomenología-hermenéutica, para Ayala (2008), explica que en el campo educativo el interés del investigador se orienta a la “forma de darle sentido e importancia pedagógica a los fenómenos educativos vividos cotidianamente”, al igual que la “naturaleza del conocimiento pedagógico y su vinculación con la práctica” (p. 411). Este diseño permitió conocer desde las experiencias de los actores sociales, la manera en que han promovido y desarrollado la inteligencia corporal y los procesos cognitivos desde sus clases. El mismo nos permitió interpretar las voces de los actores sociales con respecto al significado que poseen de las teorías implícitas, en relación con la inteligencia corporal.

Con la fase metodológica del diseño aplicado, admitimos seleccionar a un grupo de docentes universitarios. Estos actores sociales pertenecen al stand de docentes de la Universidad del Atlántico, Barranquilla-Colombia de los programas de Danza y Educación Física; quienes han tenido una amplia experiencia en cátedras prácticas de los programas, descritos en párrafos anteriores y quienes se mostraron prestos y abiertos a colaborar como informantes de esta investigación. A los actores sociales, prenombrados se les aplicó una entrevista semi estructurada, lo que nos permitió codificar y categorizar, cada uno de los significados que emergieron de la misma. Estas pasaron hacer las categorías iniciales del tema en estudio.

Finalmente, se utilizó como proceso para la obtención de hallazgos la interpretación, la categorización y la triangulación para generar así unas reflexiones finales que seguirán dando norte a este proceso investigativo.

REFLEXIONES FINALES

Luego del recorrido teórico y experiencial es importante señalar que la investigación sobre las concepciones o teorías implícitas de docentes universitarios en relación a la inteligencia corporal, permitió generar un acercamiento teórico con relación a dicha temática. Por consiguiente, nos permitimos afirmar que la inteligencia corporal es una temática poco abordada como teoría explícita y que amerita ser conocida a profundidad para darle un sentido holístico a todas aquellas actividades que la desarrollan o fortalecen. Hablar de inteligencia corporal permite afianzar su desarrollo en la acción motora, ratificar y justificar su importancia, y sumar al rendimiento deportivo, los valores que se generan a partir de ella, de la diversión y de la emoción y reconocer los procesos cognitivos que se activan desde su práctica como muestra de inteligencia. Así pues, se pretende generar un efecto en cascada que parte del docente universitario, como formador de formadores, para imprimirle al estudiantado distintas maneras de proceder y

fortalecer con ello, no solo el desarrollo motor sino perspectivas cognitivas, que puedan robustecer de manera general el quehacer docente desde el proceso de aprendizaje-enseñanza imbricado por la teoría implícita y la inteligencia corporal.

La inmersión en los escenarios y la interacción con actores sociales permitieron identificar que, la resolución de problema en situaciones de juegos, son considerados como la máxima expresión de inteligencia en los deportes, ya que requiere de toma de decisiones rápidas para lograr el éxito deportivo.

La inteligencia corporal es relacionada en muchos casos con el lenguaje oral, sin tener en cuenta que el movimiento del cuerpo humano tiene su propio lenguaje, el cual no utiliza palabras, pero se expresa por medio de ello, un sentir, un conocer y un pensar. Por esta razón, se debe establecer estándares de análisis de estas expresiones motrices, de lograrse se identifican las capacidades cognitivas de los estudiantes, su estado y su potencial para aplicar estrategias que las fortalezcan y mejoren el proceso educativo y de éxito en el individuo.

REFERENCIAS

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa* [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008> [Consulta: 2018, Diciembre 10]
- Campos, M. (2017). Corporeidad y educación: ideas para pensar. *Revista GYMNOS*. Año 1, Volumen 1 N°2 (11-19) Enero-junio
- Carrasco, F. (2012). Análisis de los procesos cognitivos de los jugadores de voleibol en la acción de defensa. Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal [Artículo en línea] Disponible: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/356/TDUEX_2012_Carrasco_Soares.pdf?sequence=1[Consulta:2018, Febrero 4.]
- García, M. y McCoach, B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*. 8(2), 86-92.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente*. Paidós: Barcelona.
- Jiménez, A. y Ruiz, L. (2006). Análisis de las tomas de decisión en la fase de ataque de las jugadoras aleros de baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* [Artículo en línea] Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71000403> [Consulta: 2018, Marzo 10]
- Maureira, F., Díaz, I., Foos, P., Ibañez, C., Molina, D., Aravena, F., Bustos, C. y Barra, M. (2014). Relación de la práctica de actividad física y el rendimiento académico en escolares de Santiago de Chile. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*. 15 (1). 43-50.
- Moreno, P., Fuentes, J., Del Villar, F., Iglesias, D. y Julián, J. (2003). Estudio de los procesos cognitivos desarrollados por el deportista durante la toma de decisiones. *Ciencias aplicadas a la educación física y el deporte*. 73, 24-29.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB

- Pozo, J., Pérez, M., Sanz, A. y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teoría implícita. *Infancia y aprendizaje*. 57, 3-22.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Scheuer, M., Pérez, M. y De La Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (p.p. 29-53). Barcelona: Graó.
- Reloba, S., Chiroso, L. y Reigal, R. (2016). Relación entre actividad física, procesos cognitivos y rendimiento académico de escolares: revisión de la literatura actual. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*. 9(4), 116-172.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2013). Tres enfoques sobre inteligencia: un estudio con trabajadores manuales. *Estudios de Psicología*. 30(1), 39-48.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Ruiz, L., Graupera, J. y García, V. (2014). Inteligencia contextual percibida en el deporte. Desarrollo y validación de un cuestionario. *Cultura, Ciencia y Deporte*. 9(27), 211-224.
- Salas, J., Herrera, E., Garcés, E., Herrera, M., Brenes, J. y Monge, R. (2017). Efecto del ejercicio físico sobre la memoria a corto plazo y velocidad en el procesamiento de información de un paciente que sufrió trauma craneoencefálico: un caso de estudio. *Cuaderno de psicología del deporte*. [Revista en línea], 17. Disponible: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_serial&pid=15788423&lng=es&nrm=iso [Consulta: 2018, Noviembre 6]
- Sternberg, R. (1985). *The triarchic mind*. New York: Penguin Books.
- Yáñez, R., Barraza, F. y Mahecha, S. (2016). Actividad Física, Rendimiento Académico y Auto concepto Físico en Adolescentes de Quintero, Chile. *Educación Física y Ciencia*. [Revista en línea], 18. Disponible: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe017> [Consulta: 2018, Octubre 12]

Eje Temático: Gestión de Calidad Institucional en manejo de conflictos en educación

**El ideal Investigativo e Innovativo y Realidad Institucional: Caso
Universidad de la Guajira. Molinares López Rafael Danilo.**

EL IDEAL INVESTIGATIVO E INNOVATIVO Y REALIDAD INSTITUCIONAL: CASO UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA

Molinares López Rafael Danilo.
dmolinares@uniguajira.edu.co
Universidad de la Guajira – Colombia.

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

Históricamente; la investigación científica originó autonomía para construir enfoques epistémicos – cognitivos, donde la innovación cumple lo técnico institucional; coherente con disciplinas integrales, y una educación superior en procesos académicos, en el que los estudiantes de las universidades, adquieren una enseñanza próspera; propiciando conocimientos científicos cursados, (especializaciones, maestrías, doctorados, posdoctorados) en cada rama del saber; teniendo el alma mater, las infraestructuras materiales y estructuras organizacionales establecidas, adheridas pedagógicamente a una cultura en aprendizaje de excelencia, y contribuyendo a una autoformación, reforzando su convivencia socioeducativa – globalizada, haciendo realidad sus visiones, propiciando debates sobre las temáticas cognitivas, analizando los retos institucionales, nudos críticos, problemáticas, propuestas, proyecciones con alternativas de superación cognitivas; o soluciones, originando discusiones estructurales: ¿La educación superior prioriza teorizar la investigación científica?, ¿experimentará la innovación tecnológica como esencia reproductiva de las ciencias, sintiéndose los beneficios socioeducativos? (ideal cognitivo – calidad de vida); o ¿es un reto interinstitucional de bienestar comunitario desde el ejercicio del poder político local - globalizado y viceversa? (realidad reflexiva - retos institucionales); entre otras, mostrando resultados de investigaciones e innovaciones en Uniguajira 2018, manifestados con el método teorizar, experimentar y reflexionar (TER); entre paradigmas transdisciplinario y resultados obtenidos, desde causas – efectos, prevaleciendo lo humano – colectivo, demostrando que las investigaciones e innovaciones realizadas, se revelan y construyen desde la Educación Superior, enlazadas con gestión de “governabilidad” local.

Descriptor: investigación, innovación, universidad, retos institucionales.

INTRODUCCIÓN

La educación superior es un proceso académico - institucional donde, se estudia una carrera profesional obteniendo una titulación superior según su regulación establecida constitucionalmente. Las universidades están destinadas a enseñanza próspera; viven y se reproducen, como Instituciones acreditadas proporcionando conocimientos de alto nivel científico (especializaciones, maestrías, doctorados, posdoctorados) en cada rama del saber, teniendo las infraestructuras materiales y las estructuras organizacionales establecidas para dicha función.

La investigación científica origina autonomía construyendo enfoques epistémicos - cognitivos e infinitos permanentemente. Una innovación cumple lo técnico institucional coherente con disciplinas comprobadas.

Colombia avanza en cobertura socioeducativa, aceptando que existe mucho para investigar e innovar, por su complejidad actual de muchos estudios interdisciplinarios. Problemática de lo multidisciplinarios y transdisciplinario, originando crisis en todas sus dimensiones integrales en el comportamiento cotidiano de sus habitantes.

La formación cualitativa integral es la base más sólida para la construcción de un país en paz y equitativo, garantizando oportunidades en niños, jóvenes y adultos sin excluir y mejorando sus condiciones exhaustivas (sociales, económicas, políticas, culturales, ideológicas); entre otras de sus necesidades básicas humanas sistémicas insatisfechas. La gobernabilidad de turno traza posicionarse; desde su ideal – institucional regulado, como el país mejor educado de América Latina en el año 2025. “La educación es la mejor inversión ideal - real que pueden hacer los Departamentos y municipios, porque aseguran su presente y su futuro”.

El problema estudiado es su estructura del sistema institucional; hacia adentro, y su valoración colectiva, referenciando la investigación e innovación

desde la educación superior en Colombia, originando un espacio ineludible de discusión sobre sus tendencias cognitivas y retos corporativos en competencias locales e internacionales.

Analizar el informe de gestión rectoral Uniguajira 2018 comparado con los resultados de calidad de vida en sus habitantes del Departamento de la Guajira.

METODOLOGÍA

La selección de población universitaria precisa sus fundamentos y realidad de observación directa, relacionada con las respuestas hipotéticas registradas:

¿La educación superior prioriza teorizar la investigación científica?

SI 94% – NO 6%

¿Experimenta la innovación tecnológica como esencia reproductiva de las ciencias, sintiéndose los beneficios socioeducativos?

SI 11% – NO 89%

¿Es un reto interinstitucional de bienestar comunitario desde el ejercicio del poder político local - globalizado y viceversa?

SI 15% – NO 85%

El método utilizado fue el dialéctico – materialista. Desde la teoría universal. La IAP (Investigación Acción Participación) desde lo local en calidad de vida. El procedimiento utilizado para desarrollar el estudio fue TER (Teorizar – Experimentar – Reflexionar), y PES (Planificación Estratégica Situacional).

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN/ DATOS

La información descrita establece una cronología importante en la recolección de datos, circunscritos de la manera siguiente:

Virtual. (Integración de (TIC)

Libros, artículos, ponencia, monografías, tesis, etc.

Eventos institucionales. Compendios, informes institucionales etc.

Teóricos:

Antiguos. (Antes de Cristo, Durante Cristo, Después de Cristo)

Clásicos. Emmanuel Kant, Johan Frederick, Paul Gerhard Natorp, Guillermo Dilthey, entre otros.

Modernos. Jean Piaget, Jean Jacques Rousseau, Ovide Decroly, Lev Vygotsky, Celestin Freinet, Paulo Freire, etc.

Contemporáneos. Chomsky, Edgar Morín, Federico Nietzsche, Jurge Haberman, James Petra, Orlando Fals Borda.

Posmodernos. Con registro de clásicos desde la filosofía: Aristóteles, Juan Jacobo Rousseau, Carlos Marx, Federico Engels, Dewey, Antonio Gramshi.

Lo antes mencionado, permite enunciar entre los hallazgos más importantes la diferencia establecida entre el ideal cognitivo fundamentado en las ciencias y la realidad reflexiva institucional; regulada y proyectada, aislada para mejorar la calidad de vida demográfica.

RESULTADOS

Los resultados producto de la aplicación de la metodología descrita en la Universidad de la Guajira, permitieron establecer lo siguiente:

Realidad institucional.

Los retos institucionales proyectados describen: Ciencia (investigación) tecnologías (TIC) e innovación - articulación institucional y su relación en calidad de vida demográfica.

La docencia en formación.

El proceso misional de docencia hace alusión a la dinámica institucional pues en el intervienen los principales actores de la vida universitaria (docentes y estudiantes). La planta docente de la institución se muestra en las tablas 1 y 2.

| TIPO DE VINCULACIÓN | DOCENTES POR NIVEL DE FORMACIÓN 2018-1 | | | | | | |
|---------------------|--|--------|----------|-----------------|---------------|---------|-------|
| | Postdoctorado | Doctor | Magister | Especialización | Universitario | Técnico | Total |
| Planta | 22 | 40 | 88 | 16 | 2 | 0 | 168 |
| Ocasional | 2 | 10 | 100 | 45 | 43 | 1 | 201 |
| Catedráticos | 0 | 15 | 238 | 430 | 318 | 0 | 1001 |
| Total | 24 | 65 | 426 | 491 | 363 | 1 | 1370 |

| TIPO DE VINCULACIÓN | Nivel de Formación 2018-2 | | | | | | |
|---------------------|---------------------------|--------|----------|-----------------|---------------|---------|-------|
| | Postdoctor | Doctor | Magister | Especialización | Universitario | Técnico | Total |
| Planta | 21 | 39 | 88 | 16 | 1 | 0 | 165 |
| Ocasional | 2 | 10 | 97 | 45 | 38 | 1 | 193 |
| Catedráticos | 0 | 15 | 235 | 406 | 324 | 0 | 980 |
| Total | 23 | 64 | 420 | 467 | 363 | 1 | 1338 |

FUENTE SNIES

De lo antes expuesto se pueden destacar los siguientes hechos significativos:

- Reducción de los docentes ocasionales (13), con respecto al año 2017 y de los docentes catedráticos (22), originado por una mejor asignación de las responsabilidades de los docentes de planta.
- Incorporación a la planta con respecto al año 2017, de un mayor número

de docentes con alta formación así: catedráticos 35 magísteres, ocasionales (7) magísteres, de planta (1) magíster. Por otra parte, la planta docente de la institución ha sido sometida a un proceso de cualificación en formación de alto nivel, en respuesta a las necesidades de formación requeridas, con miras lograr la Acreditación de la Alta Calidad de los programas e institucional.

Situación en proceso.

La tabla 3 muestra el comportamiento de las comisiones de estudio en los últimos seis años.

| ESTADO DE LAS COMISIONES DE ESTUDIO | | | | | | | |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------------|
| Comisiones de Estudio | Año | | | | | | Total |
| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | |
| Aprobadas | 62 | 31 | 26 | 0 | 26 | 2 | 147 |
| Liquidadas | 12 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Pendientes Por Liquidar | 50 | 30 | 26 | 0 | 26 | 0 | 132 |

Fuente: Vicerrectoría Académica.

Los recursos destinados por la institución para el año 2018 con miras a cumplir con los compromisos asumidos en esta materia, se muestran en la tabla 4 a continuación.

| RECURSO | AÑO 2018 |
|----------------------|------------------|
| PRESUPUESTADO | \$ 1.330.000.000 |
| EJECUTADO | \$ 758.744.671 |

Fuente: Oficina de Presupuesto.

También fue posible durante esta vigencia abordar temas de actualización profesional, con la intención de mejorar las competencias pedagógicas de los docentes. La siguiente tabla 5 muestra la participación de los docentes en seminarios de actualización en temas pedagógicos.

| Tabla 5. Actividades de actualización docente | | |
|--|-------------------------------|------------------------|
| SEMINARIO | FACILITADOR | DOCENTES PARTICIPANTES |
| Sistema de Evaluación por Competencias. | José Daniel Bogoya Maldonado | 23 |
| Pedagogía, currículo y Didáctica | Alexander Ortiz Ocaña | 31 |
| Gestión del conocimiento orientado a la pedagogía. | Miguel Ángel Vargas Hernández | 51 |
| Escritura Académica para docentes. | Oscar Emilio Alfonso Talero | 66 |
| Total Participantes | | 171 |

Fuente: Vicerrectoría Académica.

CONCLUSIONES

En lo Ideal general integral globalizado, es conceptual – cognitivo académico – institucional. Científicamente debe experimentar e innovar con tecnología avanzada; desde las últimas revelaciones integrales con proyección política, estratégica, organizacional a partir una planificación estratégica situacional (PES), con reflexiones permanentes como una reproducción viva, del deber ser colectivo.

Para el Ideal sistémico local propicia Investigaciones estudiadas en la educación superior, y reveladas comenzando desde las Universidades, regulada y acreditadas, analiza Innovación como proyección política escolarizada; enfrentando competencias complejas, con el epicentro del ser humano – colectivo.

Precisa Beneficios hacia las personas, familias, institucionalidad, grupos, comunidad, sociedad. colectivo – cotidianidad.

La realidad cotidiana establecida en calidad de vida revelada hipotéticamente es que Nuestra población tiene políticamente proyección, verificación institucional, y cuando es sostenida políticamente (gobierno) se protagoniza; donde haya deficiencia, precisando control de gestión administrativa de nivel central. Pero su secuencia histórica en el ejercicio del poder está en

prácticas políticas descontextualizadas, y una gestión de programas de gobiernos imitados idealmente, y limitado en inversiones prácticas con servicios por derechos socio humanos, originando heterogeneidad reglamentada en categorías sociales divididas hacia lo colectivo; con beneficios grupal y corporativo, justificando competencias complejas hacia el adentro vivencial entre la persona, familia, otros grupos institucionales, comunidad y sociedad, para su propio control político local ocasionando agresividad; e incluso violencia hacia una comunidad que les incomode en sus intereses de poder gobernable condicionado con dominio social.

RECOMENDACIONES

La Universidad de la Guajira cumple los requisitos exigidos por la regulación local desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como ideal en lo institucional oficial; sin embargo, en la realidad existen problemáticas del orden estructural encaminadas a decisiones políticas alternas, que se contradicen con el nivel académico esperado en su resultado con la narrativa de la semántica entendida del adentro institucional integral, letrada solo por los académico y su comunidad educativa; e hay donde entra la gobernanza del poder local, imponiendo claridad política condicionada, y no educativa - cotidiana, demostrando que lo ilustrado está por encima de una espontánea decisión política, que no abarca la compleja lectoescritura interpretativa de la escuela especializada que exige un nuevo establecimiento estratégico para la educación superior en Colombia.

REFLEXIONES FUTURAS (IDEAL)

- Fortalecimiento de los grupos de investigación y su categorización en Colciencias.
- Mejoramiento de la infraestructura física y tecnológica.
- Puesta en marcha del Sistema Integrado de Laboratorios.
- Incorporación de docentes, con titulaciones de educación avanzada (maestrías y doctorados), por convocatoria pública de méritos, a la planta profesoral de la institución; docentes que una vez incorporados, han contribuido a elevar el nivel de la productividad científica de la Universidad.
- Incremento significativo de las comisiones de estudio (a nivel nacional e internacional) para la formación de alto nivel de los docentes de planta.
- Apoyo económico a docentes ocasionales y catedráticos para la formación de alto nivel (maestrías y doctorados).
- Sostenibilidad a los grupos de investigación e investigadores en los procesos de socialización y apropiación del conocimiento en eventos de carácter científico nacionales internacionales.
- Nacimiento de los procesos de internacionalización (movilidad nacional e internacional en doble vía).
- Mejoramiento de las condiciones de contratación de los docentes ocasionales.
- Ratificación de la certificación de calidad de los procesos administrativos a través de la norma ISO-9001.
- Ampliación significativa a la base presupuestal.

REFERENCIAS

- De Alcántara García, P. (2003). Compendio de Pedagogía Teórico – Práctico. Reservado todos los derechos. Permitido el uso sin fines comerciales.
- Fernández de Alaiza, B. (2000). La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación a la ingeniería en automática en la República de Cuba. Tesis de doctorado no publicada. Ciudad de la Habana.
- Flórez, R. (2001). EL Campo disciplinar de la pedagogía. En: Flórez, R. Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: Editorial Mc. Graw-Hill
- Freire, P. (1977). Pedagogía de la Esperanza. Un recuento con la pedagogía del oprimido. Editores Siglo Veintiuno
- Ferry, G. (1.991). El discurso teórico – práctico de la Pedagogía. En: Ferry, G. El trayecto de la formación. Barcelona: Ediciones Paidós. Gómez Alemany, I. (2001). Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) Instituciones de Educación Superior (IES).
- Morín, E. (1978). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Editorial Paidós.
- Molinares López, R. (2018). El método TER (Teorizar – Experimentar – Reflexionar). Editorial Universidad de la Guajira. Colombia.
- Lucca Irizarry, N. y Berrios, R. (2003). Investigación cualitativa en Educación y Ciencias Sociales. Puerto Rico: Publicaciones puertorriqueñas, Editores.
- Mockus, A. (1995). Lugar de la pedagogía en las universidades. Documentos para la Reforma Académica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Noam Chomsky. Noam Chomsky manifiesta su solidaridad a los maestros de Oaxaca.
- PREDE/OEA – CINDA. (1984). Proyecto Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior(SNIES) **Resolución 19591 del 27 de septiembre de 2017**. Universidad de la Guajira (2018).

Universidad de la Guajira, (2018). Acuerdo 025 de 2002 Vicerrectoría académica.

Universidad de la Guajira, (2018). Oficina de presupuesto.

Universidad de la Guajira, (2018). Informe. Rendición de cuentas rectoral.

Universidad de la Guajira, (2018). Centro de Investigaciones y Extensión.

Universidad de la Guajira, (2018). Editorial Uniguajira.

Universidad de la Guajira, (2018). Plan de Desarrollo “Hacia la Consolidación de la Calidad” 2018-2021”.

Universidad de la Guajira, (2017) “Plan Prospectivo 2030”.

Universidad de la Guajira, (2017). Proyecto Político Educativo institucional (PPEI)

Universidad de la Guajira, (2018). Administración Financiera Uniguajira.

Eje Temático: Tendencias Educativas, las TIC y la Enseñanza

- 1. Didáctica para la Generación de Proyectos Productivos y Sustentables.** Jacobo Enrique Rivera Hernández, María Elena Moreno Hernández y Sonia Ethel Duran.
- 2. Estilos de Aprendizaje y Pruebas Saber 11 en la Institución Educativa de Promoción Social de Cartagena 2017.** Edgar Eduardo Llaín Flórez
- 3. El Perfil del Graduando desde el Modelo de Formación por Competencias en la Educación Superior Colombiana.**
Noris Marcano Navas
- 4. Metacognición, motivación e inteligencia emocional, como elementos fundamentales para la autorregulación del aprendizaje.**
Hincapié Diana, Conejo Francisco, Mejía Elquin.

DIDÁCTICA PARA LA GENERACIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS Y SUSTENTABLES

Jacob Enrique Rivera Hernández

jeriverah@hohmail.com

URBE. Maracaibo – Venezuela

María Elena Moreno Hernández

memorenoh@hotmail.com

Corporación Universitaria Rafael Núñez. Cartagena-Colombia

Sonia Ethel Duran

soniaduran547@hotmail.com

Fundación Universitaria Uicolombo Internacional. Cartagena -Colombia

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

El estudio estuvo orientado en analizar las competencias del docente en la didáctica para la generación de proyectos productivos y sustentables en la educación técnica de las escuelas de Fe y Alegría de la ciudad de Maracaibo Venezuela. Metodológicamente se enmarcó en la búsqueda de información en las escuelas que tradicionalmente realizan proyectos productivos y sustentables, utilizando un enfoque cuantitativo positivista, de tipo descriptivo y diseño no experimental transaccional de campo. La población estuvo representada por 84 docentes de las diferentes escuelas. En cuanto la recolección de los datos, se utilizó un cuestionario tipo escala. Los resultados manifiestan la presencia de una serie de cualidades propias del quehacer profesional, utilizan procedimientos de evaluación que le permite desarrollar proyectos acorde a la población, valoran la diversidad de aportes que hacen sus compañeros para la realización de una actividad en la institución, desarrollan actividades de investigación dirigidas a fortalecer los proyectos comunitarios, interacciona de manera coordinada en el desarrollo de actividades investigativas dentro de la institución y participar de manera directa en la elaboración de PEIC; características representativas de la competencia específicas del docente de educación técnica. Se propone formalizar un modelo didáctico para el desarrollo del pensamiento científico a partir de los resultados obtenidos.

Descriptor: competencias docentes, proyectos productivos y educación técnica

INTRODUCCIÓN

Los primeros años del siglo XXI se han caracterizado por la expansión de la digitalización y el dominio de la información, por eso hoy en día se dice que las oportunidades se miden de acuerdo al dominio que se tenga de la información y su capacidad para reconducirla. Las redes sociales y las tecnologías de punta aplicadas a los nuevos dispositivos, evidencian la expansión de la mencionada digitalización. Esta realidad, sitúa la educación en la perspectiva de la deconstrucción y reconstrucción, para que esta pueda ejercer su función de enlace entre el educando y la realidad circundante.

De acuerdo a lo anterior, Moreno y Rivera (2018) expresan: “la educación tiene como misión permitir el desarrollo de las capacidades creativas en todos los individuos sin discriminación alguna”, de esta manera, el proceso se orienta a formar un individuo autónomo, capaz de responsabilizarse y cristalizar su proyecto personal en relación con su identidad cultural, beneficiando la realización de proyectos comunes. Esta relación de interdependencia permitirá ejecutar acciones asumiendo los riesgos y retos del futuro. Ahora bien, para el logro de estos propósitos educativos es necesario contar con un docente poseedor de competencias profesionales que garantice los procesos de aprendizaje, generador de métodos de enseñanza, para la intervención en los contextos educativo.

De la misma manera, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo a través de la CEPAL (2016) en su objetivo 8° ha emitido el siguiente criterio: “promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación”. (p.16)

Lo antes mencionado, requiere de manera impostergable, docentes dotados del mejor saber disponible y aplicadores de estrategias de enseñanza más creativas y efectivas, que desarrollen competencias duraderas para la vida. El docente de educación técnica viene realizando una serie de actividades sistemáticas y

rutinarias, que de alguna manera son elementos poco favorecedores para la construcción del aprendizaje dentro del aula. Esta práctica se distancia sobremanera del docente creativo poseedor de didácticas generadoras de ideas innovadoras.

De lo antes expuesto surge el propósito de esta investigación, como asunto de interés en las Escuelas Técnicas de la ciudad de Maracaibo de Fe y Alegría, lo que viabiliza la formulación y sistematización de la realidad objeto de estudio, y que condujo a la estructura de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias del docente en la didáctica para la generación de proyectos productivos y sustentables en la educación técnica?

A continuación, se presentarán los aspectos fundamentales sobre las competencias del docente en la didáctica para la generación de proyectos productivos y sustentables en la educación técnica en Fe y Alegría. Para ello se estimó la comprensión de: competencias docentes y proyectos productivos y sustentables.

Existen diversas interpretaciones sobre el término competencias, dependiendo del autor, de las tendencias culturales, sus paradigmas o contextos de origen, pero lo cierto y significativo, es la importancia que reviste el término para el mundo educativo y laboral. Para el presente estudio, se analizan e interpretan definiciones de algunos autores, como: Vásquez y Zenea, (2017), Ballester (2011) y Palomares, (2014), quienes dedicados al área gerencial, sin intención han proporcionado a los investigadores educativos una herramienta para aplicar por analogía los postulados gerenciales en el campo de la docencia. Dentro de este marco, Vásquez y Zenea, (2017) “las competencias laborales se consideran como el conjunto de saberes entrelazados de forma sistémica que se exponen durante el desempeño laboral en correspondencia con el entorno, y que proporcionan calidad, eficiencia y productividad a la organización; lo que se pone de manifiesto en los conocimientos, habilidades y actitudes”.

Es decir, son un conjunto de aptitudes y actitudes a desarrollar en una persona las cuales son la base de su desenvolvimiento para realizar funciones y

actividades dentro de un área específica donde requiriera de los conocimientos adecuados, de habilidades específicas y la actitud positiva para realizarlas tareas. Considerando las apreciaciones anteriores, los autores consideran las competencias como comportamientos permanentes que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo, producto de los conocimientos, las habilidades, las características personales, las aptitudes y motivaciones que le permiten a la persona obtener resultados sobresalientes de manera sistemática.

El primero de los autores antes mencionado, relaciona competencia con eficiencia y productividad; el segundo, la concentra en saber hacer un oficio y el tercero, denominado integracionista, incluye a los dos anteriores, además menciona la transferencia de saberes.

De todas ellas se pueden deducir algunos elementos esenciales: (1) Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo; (2) Están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción; (3) Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales; (4) Logran resultados en diferentes contextos. Estos cuatro elementos son esenciales para definir competencia y no puede darse la misma si falta uno de éstos.

A partir de lo anterior, Tobón (2010), define las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana en el contexto laboral-profesional, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer. Para ello, es necesario tomar en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

En síntesis, las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre tres ejes centrales; (1) las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, (2) los requerimientos de la sociedad, y (3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida. Este último eje consiste en una planeación consciente e intencional realizada por una persona con el fin de dirigir y proyectar su vida en los diversos campos del desarrollo humano, buscando satisfacer necesidades y deseos vitales que están en la estructura de su ser, con el fin de avanzar en la plena realización de sí misma, asumiendo las implicaciones y consecuencias de sus actos.

En este mismo orden de ideas, Moreno, Rivera y Rivera (2017) definen las competencias del docente como: Un conjunto de saberes, destrezas, comportamientos y valores; que el docente ha adquirido y que puede movilizar para enfrentar situaciones escolares, tanto en funciones de directivo, como en la dinámica de trabajo en los espacios de aprendizajes. Las cuales son desarrolladas por el docente a través del estímulo social recibido, de procesos de formación, reforzamiento social y por la experiencia adquirida a lo largo de la vida.

En síntesis, para los autores anteriormente citados las competencias son comportamientos habituales, resultado de las características innatas, conocimientos, actitudes y habilidades personales. Las primeras, constituyen aspectos genéticos que afectan el comportamiento y que son difíciles de cambiar. Por lo tanto, al hablar de desarrollo de competencias, básicamente se refieren al desarrollo de los conocimientos, las actitudes y las habilidades.

Es una capacidad inseparable al hombre, es utilizada tanto en el contexto educativo como en el profesional relacionado, de forma permanente, a un dinamismo determinado a favor de la productividad y el rendimiento cognitivo del que las gestiona; tal como lo exponen los expertos mencionados en el presente estudio y con los cuales se aviene cabalmente el autor de la investigación. De manera simplificada la educación a través de la historia se ha desempeñado entre dos vertientes, por un lado, los antiguos filósofos la definieron como un proceso

de formación con el fin de acceder al conocimiento, por otro está el principio más pragmático, en la cual se considera la educación como un sistema para la producción de fuerza de trabajo que satisfacer necesidades propias de la humanidad. Para el caso de estudio se confederará ambas premisas fundamentales para el desarrollo del potencial humano.

Asimismo, la educación mundial en su fin de formar un ser integral, diseña modelos educativos acorde con los distintos periodos de vida, en el entendido de que para cada etapa se requiere un espacio físico, condiciones específicas para cada etapa evolutiva y recurso humano cualificado, en el cual el individuo pueda alcanzar las competencias correspondientes a cada etapa en cada una de las dimensiones del ser. En este orden de ideas, los proyectos pedagógicos productivos están orientados al desarrollo y transformación del ser social-humanista, con lo cual se genere una cultura ciudadana, que permita su inclusión en el entorno de manera competente. Estos principios requieren un currículo integral, globalizado y flexible; contextualizado, que atienda la diversidad social y cultural. En tal sentido, Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) son propuestas educativas, las cuales buscan hacer pertinente el acto pedagógico considerando las escuelas como un actor del desarrollo económico de la comunidad o entorno en el que se desenvuelve (Romero y Miranda 2015).

De igual modo, la implementación de los proyectos pedagógicos productivos, además de beneficiar a la comunidad y lograr la formación integral de los adolescentes y jóvenes en los campos científicos, técnicos y tecnológicos, permiten su incorporación al mundo laboral o educación superior con una adecuada preparación para la vida.

De la misma forma, los proyectos pedagógicos productivos, así como la metodología implícita, permiten la puesta en práctica de las situaciones problema planteadas por los estudiantes y su posible solución. Para lo cual se selecciona los contenidos componentes del área y nivel de aprendizaje, se establecen propósitos y metas alcanzables, así como las experiencias de aprendizaje a desarrollar.

Se establecen actividades, los ejes integradores, recursos materiales y el capital humano con los cuales se cuenta. Es necesario recalcar que los PPP pueden aplicarse en cualquier nivel educativo, pero hay que considerar el nivel evolutivo en cual se aplica, de manera que no se alteren los requerimientos y objetivo de cada nivel.

Es por ello que, el proyecto no responde al plan preestablecido por el docente, por el contrario, se trata de una construcción colectiva de aprendizajes, rompiendo la relación unidireccional docente – estudiante e incorporando otras áreas e incluso a la comunidad donde se ubica la institución. Esta amalgama de actores que se conjugan para la producción de conocimiento, está determinada por los significados particulares que cada factor le proporciona, contenidos en los deseos, gustos e intereses de los involucrados, por todo ello los PPP están determinados por una gran incertidumbre.

A tenor de lo anterior, los proyectos pedagógicos productivos en educación técnica deben pensarse y desarrollarse en un clima de máxima libertad, donde el estudiante pueda manifestar sus propias ideas y el docente se constituye en apoyo y guía para el logro de los aprendizajes. Esto de ninguna manera implica que la función del docente se reduce a un mero observador del proceso, por el contrario, el docente transmite de manera significativa su labor de educador, proporcionando información en el momento adecuado, ajustar los logros del estudiante a su planificación, evitando violentar los propios intereses y ruta establecida por él.

Por todo lo expresado, los proyectos pedagógicos productivos rompen con la vieja práctica de planificar previamente los objetivos y aprendizajes por parte del docente, ahora el plan general del curso se convierte en el plan del estudiante o del grupo que buscará la solución de un problema en particular o la fabricación de un producto. En este caso, el docente tendrá que manejar una gran complejidad e incertidumbre dentro del aula, la escuela y comunidad, nada está dicho, el aprendizaje se construye con la participación de todos los actores y factores involucrados.

METODOLOGÍA

La investigación se califica como una investigación de tipo descriptiva, porque pretendió el analizar las competencias del docente en la didáctica para la generación de proyectos productivos y sustentables en la educación técnica. Asimismo, es una investigación de campo, con un diseño no experimental, transversal, la recolección de datos se realizó en un único momento, obteniendo de esta forma una sola medición.

En cuanto a la población se tipifico como finita y accesible, fue definida en función de los requerimientos de la información del estudio, formada por los docentes de la educación técnica la población, se consideraron ochenta y cuatro (84) docentes de las diferentes escuelas de Fe y Alegría de la ciudad de Maracaibo 2018. En cuanto la recolección de los datos, se utilizó un cuestionario tipo escala, para determinar la adecuación del instrumento en cuanto a la pertinencia del contenido de los ítems, fue sometido a su validez a través de la evaluación de siete (7) expertos en el área, tomando como criterio, el ser doctores en ciencias de la educación y expertos en el área de currículo y en educación técnica. Igualmente, la confiabilidad se utilizó el método de Coeficiente Alpha de Cronbach a través del programa SPSS, obteniendo la confiabilidad de 0.917, lo cual revela alto grado de congruencia en los ítems en relación con la variable medida, indicando una alta confiabilidad en el instrumento aplicado.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se analizan y discuten los resultados de este estudio, en base a los datos recogidos a través de la aplicación de los instrumentos de edición en esta investigación, los cuales son analizados atendiendo las variables objeto de estudio. Se empleó la estadística descriptiva.

Tabla 1.

Competencias del docente para la generación de proyectos productivos

| Alternativas | Fa | % |
|---------------------|-----------|----------|
| Siempre | 19,40 | 45,12% |
| Frecuentemente | 18,20 | 42,34% |
| Pocas veces | 5,20 | 12,08% |
| Nunca | 0,20 | 0,46% |
| Sumatoria de datos | 43 | 100,00% |
| Desviación Estándar | 0,69 | |

En la tabla 1 se pueden visualizar los datos de las competencias del docente para la generación de proyectos productivos, se puede constatar que el 45,12% de la población encuestada coincidió en opinar “siempre” estar identificados con dicho indicador como una característica presente en el docente de educación técnica. Luego, un 42,34% opinó “frecuentemente”. Posteriormente, un 12,08% expresó la alternativa “Pocas veces” y el menor porcentaje fue 0,46% en la alternativa “Nunca”.

Lo que representa una serie de cualidades propias de su quehacer profesional presentes en la población sujeto de estudio, los, interacciona de manera coordinada en el desarrollo de actividades investigativas dentro de la institución y participar de manera directa en la elaboración de PEIC; características representativas de la competencia específicas del docente de educación técnica. Los docentes

manifiestan, que utilizar procedimientos de evaluación que le permite desarrollar proyectos acordes a la población, valoran la diversidad de aportes que hacen sus compañeros para la realización de una actividad en la institución, desarrollan actividades de investigación dirigidas a fortalecer los proyectos comunitarios

RESULTADOS

Dentro de este marco de estas competencias, los autores Tobón (2010), Vásquez y Zenea, (2017), Ballester (2011) y Palomares, (2014), coinciden en afirmar que están relacionadas directamente con el área laboral. Propias de la disciplina. Son aquellas competencias esenciales de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior. De igual manera los autores coinciden en su conjunto de basamentos, cuyo punto central es el alto valor que tienen las competencias para el éxito laboral, por cuanto involucra aspectos motivacionales y sociales, de elevado contenido humano, que cultivan el ejercicio profesional.

La educación venezolana ha tenido un avance progresivo en las últimas décadas en cuanto a su planteamiento teórico, en el cual se ha vinculado a la educación técnica con mayor relevancia. Los primeros entornos de aprendizaje académico para la aplicación de proyectos pedagógicos productivos son decisivos en la vida del estudiante, pues estos marcan el devenir del sujeto en la continuidad y su participación en el contexto social donde le toque desarrollarse; en tal sentido, los docentes en quienes recae la responsabilidad de formar de manera integral a los estudiantes, han de ser poseedores de cualidades, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y competencias cónsonas con la labor escogida.

CONCLUSIONES

Como seguimiento se concluye que el docente debe ser un reflejo y más que maestro un alumno, estar presto a captar y comprender la percepción de la realidad desde la perspectiva de los estudiantes para así poder guiar y ser partícipe de su desarrollo humano, social, académico y espiritual.

De acuerdo al comportamiento evidenciado, los tipos de competencias de dicho docente, constituyen elementos fortalecedores de su conducta. En este sentido son capaces de pedir ayuda a otros cuando lo consideren necesario, las personas que le rodean en la institución son importantes, utilizan conocimientos teóricos para dar explicaciones a hechos de la vida diaria y la reflexión como estrategia para lograr mejores aprendizajes en los alumnos; características representativas de la competencia básicas.

Además, son capaces de movilizar a los miembros de la institución para alcanzar metas comunes, gestionan alianzas estratégicas para la realización de actividades en beneficio de la institución, implementan acciones concretas para resolver los problemas con base en la misión de la institución, planificar su trabajo con base a la realidad de la población atendida y realizan los planes tomando en cuenta las exigencias curriculares; características representativas de la competencia genéricas. Finalmente, utilizan procedimientos de evaluación que le permite desarrollar proyectos acordes a la población, valoran la diversidad de aportes que hacen sus compañeros para la realización de una actividad en la institución, desarrollan actividades de investigación dirigidas a fortalecer los proyectos comunitarios; característicos representativos de las competencias específicas.

En consecuencia, el docente requiere de un profundo conocimiento del desarrollo del estudiante, de las formas como aprende, derechos, intereses, potencialidades, entorno familiar y comunitario, para ello, debe desarrollar y fortalecer las capacidades cognitivas necesarias para el abordaje del campo

educativo donde se desarrolla como profesional. Es de inferir, que la calidad de la relación educativa depende, en alto grado, de las competencias desarrolladas por el educador.

En resumen, el aprendizaje basado en competencia para el desarrollo de didácticas dirigidas a fortalecer los PPP y sustentables, es inherente a la formación humana integral y trasciende las viejas prácticas docentes basadas en las asignaturas disciplinarias, por lo tanto, debe formar parte en toda estrategia pedagógica. Esta forma de aprender fomenta la autonomía del estudiante, permite la realización del proyecto de vida, promueve el pensamiento emprendedor y el desarrollo socio económico. Además, orienta la didáctica hacia el método de proyecto y la resolución de problema, como procesos complejos e integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer.

REFERENCIAS

- Ballester, M. y Sánchez, T. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria, en ensayos, revista de la facultad de educación de Albacete, Nº 26. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>. [Consulta: 2018, enero 15]
- Cardona, M. (2010). Proyectos pedagógicos productivos, una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida. Bogotá. MEN.
- CEPAL. (2016). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América latina y el caribe.
- Moreno, M. y Rivera, T. (2018). Autoestima y participación activa del joven excluido del Sistema Educativo. Editorial Americana Española.
- Moreno, M., Rivera, J. y Rivera, T. (2017). Competencias y aprendizajes del docente: un reto de la globalización. Hexágono pedagógico, 8(1), 180-197. [Revista en línea]. Disponible: <https://doi.org/https://doi.org/10.22519/2145888x.1078>. [Consulta: 2018, enero 15]
- Palomares, J. (2014), palomares. **Influencia de las competencias emocionales y financieras en la formación universitaria**. Formación universitaria. Form. Univ., la Serena, v. 9, n. 5, p. 25-36.
- Romero, H. y Miranda, K. (2015). Proyectos pedagógicos productivos: aproximaciones a un análisis bibliométrico. Xi seminario internacional de la red estado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vásquez, C. y Zenea, F. (2017). La gestión de capital humano por competencias laborales de los profesores universitarios con un enfoque estratégico. Revista Cofín vol.11 no.1 la habana ene.-jun. 2017.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PRUEBAS SABER 11 EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PROMOCIÓN SOCIAL DE CARTAGENA 2017

Edgar Eduardo Llaín Flórez
ellainflore@gmail.com
Universidad de Cartagena. Colombia

RESUMEN

El estudio tuvo como objeto determinar la relación existente entre los estilos de aprendizaje en estudiantes de grado 11 y su desempeño en las Pruebas Saber 11. Para ello, se definió una metodología desde la perspectiva empírico - analítica y el enfoque cuantitativo, desde la cual se pretende explicar la relación causa efecto entre estilo y desempeño, y se optó por una investigación del tipo descriptivo correlacional en una muestra seleccionada por conveniencia, de 119 estudiantes que cursaban el último año del nivel de educación media de la Institución Educativa Promoción Social de Cartagena, a partir de la aplicación del Cuestionario Honey – Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA), los datos de los resultado de las Pruebas Saber 11_2 2017 - El estudio permitió reconocer relaciones estadísticamente significativas entre el Estilo de aprendizaje reflexivo y el desempeño de los estudiantes en las Pruebas Saber 11 con un valor en el índice de correlación de Pearson de (.231), esto demuestra la necesidad de identificar elementos para poder potencializar el estilo Reflexivo en la búsqueda de altos desempeños en las Pruebas Saber 11.

Descriptor: estilos de aprendizaje, estudiante 11, cuestionario CHAEA, pruebas saber 11

INTRODUCCIÓN

El quehacer pedagógico demanda a sus actores una constante reflexión, reconstrucción y redefinición de posturas teóricas que propicien el acercamiento a la comprensión del espíritu educativo y al mejoramiento continuo. Es en este sentido, dónde la enseñanza y el aprendizaje asumen sin duda, un universo de posibilidades para responder a las demandas del aula y de los contextos educativos.

Aprender y evaluar las áreas del conocimiento humano, son procesos del acto educativo que ameritan un relevante estudio, mediante la cual, los maestros puedan llevar a sus estudiantes hacia la adquisición de habilidades cognitivas, que les permitan comprender sus realidades y los potencialice a solucionar problemas insertos en sus contextos, esta labor educativa en la actualidad, como lo expresa (Simón Simón, 2011) demanda de sus protagonistas muchos esfuerzos, en este devenir de responsabilidades es el docente el llamado a asumir las transformaciones necesarias para maximizar los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes: así los desafíos y retos de la educación puedan ser abarcados en formas más aproximadas a la solución de los problemas que las aquejan.

Para poder alcanzar estos objetivos, donde se relacionan elementos con muchas complejidades, se debe desarrollar elementos con perspectivas un poco más abarcadoras; con el ánimo de sublimizar a los personajes que se encuentran en esta tarea, para esto cito los aportes de (García, 2013) que suelen ser de particular relevancia desde este panorama, para que el docente alcance niveles de alto desempeño, debe orientar su mirada a las particularidades con que los estudiantes aprenden, es decir, debe entender los estilos de aprendizaje y dentro de ellos saber cuál es el estilo predominante dentro de sus estudiantes a nivel individual y grupal; de esta manera, estará identificando las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje, para luego, adaptarlas según las diferencias individuales

que puedan existir en sus aula. Desde este ámbito nuestro acercamiento a nuestro quehacer pedagógico tendría un mayor impacto, debido a que, nos ayudaría a ver el todo desde las particularidades, en las diferentes realidades en que el docente tiene la posibilidad de desarrollar su trabajo. No obstante, a pesar de las oportunidades de cambio que ofrecen los desarrollos del campo educativo y pedagógico en materia de formas acceso al conocimiento, en las instituciones educativas persisten prácticas pedagógicas transmisionistas y conductistas que nos animan a emprender nuevos recorridos y en su trasegar construir otros tipos de interacciones que generen oportunidades de aprendizaje.

Acercarnos al estudio de las formas de acceso del estudiante al conocimiento, ampliar el panorama hacia mejores perspectivas en sus desempeños académicos. Orientarnos a reconocer, con fundamento en posturas teóricas, los estilos de aprendizaje que predominan en cada estudiante, y visibilizando estos estilos en las dinámicas grupales, se posibilita el diseño de estrategias de aprendizaje desde el marco de las diferencias individuales, que propician la promoción de mejores y más efectivos aprendizajes de todos, haciendo de la educación una práctica inclusiva.

Desde la perspectiva de Isabel Fernández, Subdirectora de análisis y divulgación en Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES – citada por (Rodríguez, Schachtebeck, y Suárez, 2015) donde expresa textualmente, “evaluar es una forma de saber cómo estamos, cómo se encuentra la calidad de la educación media en el país y con qué conocimientos llegan los jóvenes a la universidad”. Es una postura en la cual se denotan líneas de acción a la que se les reconoce importancia a las pruebas Saber 11, como la de develar las competencias que han desarrollado los estudiantes en cada uno de los ciclos educativos, y la otra, las condiciones de acceso a la educación superior.

Estos desarrollos y posturas teóricas propician la generación de procesos investigativos entre los que se destaca el desarrollado por (Robles, 2015), a partir del cual se reconoce que: “De no estar enfocadas estas prácticas evaluativas

Institucionales con las pruebas SABER los más afectados son los estudiantes, pues no estarían preparados lo suficiente para estar en igualdad de condiciones para competir por un cupo en una universidad pública o privada.” Aquí la investigadora deja explícita su preocupación por los métodos evaluativos en las instituciones educativas y su desarticulación con las pruebas Saber 11, acciones que estarían ligadas a los bajos desempeños en las pruebas saber 11 y las consecuencias para el ingreso en la educación superior por parte de los educandos.

En este contexto, se inscribe el interés investigativo por estudiar y comprender la relación entre los estilos de aprendizajes y el desempeño de las pruebas Saber 11 en la Institución Educativa Promoción Social de Cartagena, como una oportunidad para develar las causas asociadas, y constituir una perspectiva que ayude a conocer como las peculiaridades y preferencias de los estudiantes a la hora de aprender, son de gran importancia para la obtención de desempeños en dirección las metas trazadas en nuestra misión educativa; es decir, cómo estas singularidades se dinamizan con el desarrollo de las Pruebas Saber 11 y los resultados que arrojan.

Conscientes de los retos y desafíos implícitos en las directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en lo que respecta a los propósitos de minimizar los bajos desempeño de los estudiante en las Pruebas Saber 11, la presente investigación busca identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Promoción Social de la ciudad de Cartagena de Indias y correlacionar los estilos de aprendizaje con los niveles de desempeño en las Pruebas Saber 11.

Para el logro de los objetivos el estudio se definió una metodología desde la perspectiva empírico - analítica y el enfoque cuantitativo. Así mismo, se optó por una investigación del tipo descriptivo correlacional en una muestra seleccionada por conveniencia, de 119 estudiantes que cursaban el último año del nivel de educación media de la Institución Educativa Promoción Social de Cartagena, a partir de la aplicación del Cuestionario Honey – Alonso de estilos de aprendizaje

(CHAEA), los datos de un simulacro tipo prueba saber 11 y el resultado de las Pruebas Saber 11 2017-2.

METODOLOGÍA

La presente investigación tuvo como objeto establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el desempeño de las Pruebas Saber 11, es de tipo no experimental, transversal, descriptivo y correlacional, es no experimental porque no hay manipulación intencional de la variable estilos de aprendizaje, por parte del investigador, elementos que concuerdan con los planteamientos de (Sampier, Collado, Lucio, y Pérez, 1998) la investigación no experimental “Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (p. 205). Es de tipo transversal porque compila datos en un momento, lo que señala el autor anteriormente citado como “Los diseños de investigación transaccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (p. 208), es descriptivo ; pues es mediante un análisis donde se aspira precisar las singularidades de las personas, agrupaciones, congregaciones, y procesos; es decir, se pretende medir, evaluar o compilar información sobre diferentes conceptos, elementos, dimensiones o componentes dentro de los estilos de aprendizajes y el desempeño que se obtuvo en el desarrollo de una prueba estandarizada, elementos que se sustenta mediante las apreciaciones investigativas desarrollada por (Cauas, 2015) “Este tipo de estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se sometido a análisis. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente” (p. 6), y es de tipo correlacional, debido a que aspira responder si existen conexiones entre las variables de este trabajo, como lo expresa el anterior autor, “Este tipo de estudios

se utilizan para determinar en qué medida dos o más variables están relacionadas entre sí. Se trata de averiguar de qué manera los cambios de una variable influyen en los valores de otra variable” (p. 9),

Este trabajo fue diseñado bajo el planteamiento metodológico del enfoque cuantitativo, debido a que las estructuras se encuentran bajo elementos que se adaptan a las necesidades de la investigación. Este enfoque emplea recopilación de datos, para responder a las preguntas de la investigación y demostrar un sistema de hipótesis planteadas con anterioridad, es decir “es un proceso sistemático y ordenado que se lleva a cabo siguiendo determinados pasos. planear una investigación consiste en proyectar el trabajo de acuerdo con una estructura lógica de decisiones y con una estrategia que oriente la obtención de respuestas adecuadas a los problemas de indagación propuestos” (p.19) (Monje, 2011).

Desde otra perspectiva podríamos indicar que este estudio se inscribe dentro del paradigma cuantitativo, porque se recopilan datos de estudiantes, mediante la aplicación de un cuestionario para los estilos de aprendizaje y datos arrojados por dos pruebas una por un simulacro tipo Prueba Saber 11 y la otra por los resultados obtenidos de las pruebas saber 11- 2 2017. Estos datos se usan posteriormente, para dar el perfil de cada uno de los estilos, aplicando análisis estadísticos, mediante la aplicación del paquete estadístico utilizado para los contrastes de hipótesis y cálculo de correlaciones.

En este proceso investigativo se estableció la asociación entre las siguientes variables: estilos de aprendizaje con el desempeño de Pruebas Saber 11. Como proceso inicial se cuantificaron cada una de las variables y posteriormente se estableció y analizó la relación entre ellas. La investigación usa la recolección de datos para probar las hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, de esta manera se establecen patrones de comportamiento y se prueban las teorías; las variables no son controladas, manipuladas o intervenidas por parte de los investigadores (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

En la investigación se plantearon las siguientes hipótesis correlacionales, se definió la variable independiente estilos de aprendizaje y las variables dependientes desempeño de Pruebas Saber:

Hipótesis 1. Los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de 11° de la institución Educativa de nivel medio de la ciudad de Cartagena están relacionados con el Desempeño de las Pruebas Saber 11.

Tabla 1

Definición de las variables de estudio

| VARIABLES | DEFINICIÓN |
|--------------------------------|--|
| Estilos de Aprendizajes | Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los individuos perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizajes. (Alonso, Gallego, y Honey, 2012). |
| Estilo Activo | Estilos de aprendizajes inherentes de los individuos que se comprometen plenamente en nuevas experiencias, por lo general no trabajan solos, si no, en equipo asumiendo en muchos casos el rol de líder, es decir asumiendo a su derredor la mayoría de las actividades y se ocupan de la toma decisiones fundamentados en la intuición. |
| Estilo Reflexivo | Estilos de aprendizajes correspondientes de los individuos que consideran diferentes panoramas antes de desarrollar una operación, tiene la habilidad de observaciones más desarrolladas, son analíticos y por eso tienen la capacidad de tomar sus decisiones con detenimiento antes de emitir un juicio. |

Estilo Teórico

Estilos de aprendizajes propios de las personas que acondicionan y constituyen la habilidad cognitiva de observar los elementos que subyacen dentro de las teorías lógicas y complejas, son sistemáticos, metódicos, críticos, lógicos y analíticos en su planificación.

Estilo Pragmático

Estilos de aprendizajes inherentes de los sujetos que son pragmáticos en sus ideas, es decir le gusta ponerlas en práctica, sus acciones están demarcadas por su rapidez, contrayendo contingencias para conseguir los resultados, eluden los procesos de la reflexión y el análisis con detenimiento. En conclusión, sus acciones están comprometidas con la experimentación y la búsqueda de aplicaciones prácticas.

Desempeño de Pruebas Saber 11 (Puntaje Global)

El puntaje global de cada estudiante se obtiene con base en el Índice Global, un promedio ponderado del desempeño del estudiante en cada una de las cinco pruebas que componen el examen SABER 11 (Lectura crítica, Matemáticas, Ciencias naturales, Sociales y ciudadanas e inglés). El promedio del puntaje global se reporta para el establecimiento educativo, la Entidad Territorial Certificada (ETC) a la que pertenece el establecimiento y el país, en una escala de 0 a 500 puntos sin decimales. Para tener un punto fijo de comparación con próximas aplicaciones la media de la primera aplicación del examen (2014-2) se fija en 250 puntos. (ICFES, 2015)

En la investigación se seleccionó como unidad de análisis a los estudiantes matriculados y activos de grado 11° de una institución de educativa de nivel media vocacional en la ciudad de Cartagena, la población objeto son 172 estudiantes matriculados y activos en dicho curso durante el periodo escolar del año en curso 2017.

La muestra es definida por (López, 2004) como “Es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación.” (p.69). Considerando este mismo concepto (Velasco-Rodríguez, Martínez-Ordaz, Roiz-Hernández, Huazano-García, & Nieves-Rentería, 2003) la define como agrupaciones de elementos que se encuentran en la población conformada por unidades de análisis.

En el trabajo de investigación se utilizó el método de muestreo probabilístico, que de acuerdo con (Cerón, 2006) “infiere a la población utilizando como guía los preceptos de la teoría de la estimación. Se caracteriza porque todos los elementos tienen una probabilidad conocida y distinta de cero de ser parte de la muestra” (p.143). Donde se utilizó un muestro aleatorio simple, definido por el mismo autor como “la incorporación del azar como procedimiento apropiado para seleccionar los elementos que compondrán la muestra” (p.14).

En la investigación se estableció la relación entre los siguientes conceptos: estilos de aprendizaje y el desempeño de Pruebas Saber 11. Inicialmente accederemos a los recursos estadísticos en cada uno de los conceptos, como la identificación de estilos de aprendizaje y el reconocimiento en los niveles de desempeño de los estudiantes en la prueba, para posteriormente comprender y analizar la vinculación o relación entre ellas. La investigación usa la recolección de datos, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, de esta manera nos acercaremos a conocer patrones de comportamiento y comprender las posibles repercusiones sobre un sistema.

Para Cerón (2006), los cuestionarios se consideran dispositivos de la investigación cuantitativa que contienen un número de preguntas que son respondidas por un sujeto (frecuentemente en forma individual) en un orden determinado, donde la persona debe responder en un espacio restringido o respuestas que el mismo cuestionario contiene.

En la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: Para la identificación de los estilos de aprendizajes en los estudiantes de 11 se aplicó el cuestionario CHAEA, información de la plataforma del ICFES Y el software estadístico SPSS.

RESULTADOS

Se presentan los resultados a partir de las siguientes premisas: primera, identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes encuestados, empleando el cuestionario CHAEA. Segundo, cálculo de los índices correlacionales entre los estilos de aprendizaje y el desempeño de las Pruebas Saber 11, empleando software estadístico SPSS.

Después de la recopilación de los datos y la tabulación correspondiente, se procedió al análisis de los mismos para obtener conclusiones y hacer las inferencias adecuadas a la población.

Análisis Descriptivo de los estilos de aprendizajes en los estudiantes de grado 11°

Como los diferentes estilos de aprendizaje están presentes en los sujetos en distintas proporciones, se hace necesario analizar los resultados promedios obtenidos para conocer como son, de manera general, las preferencias en cuanto a estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes de 11° grado de la Institución Educativa de Promoción Social objeto de estudio. La tabla 2 muestra los promedios de los puntajes obtenidos en cada uno de los estilos de aprendizaje, siendo el estilo reflexivo el más alto de todos.

Tabla 2

Estilos de Aprendizajes en los estudiantes de grado 11°

| Estilo | Promedio | Desviación Estándar |
|-------------------|-----------------|----------------------------|
| Activo | 10,72 | 3,33 |
| Reflexivo | 14,94 | 2,73 |
| Teórico | 12,21 | 2,86 |
| Pragmático | 12,73 | 3,74 |

Dicho comportamiento se puede observar en el gráfico 1:

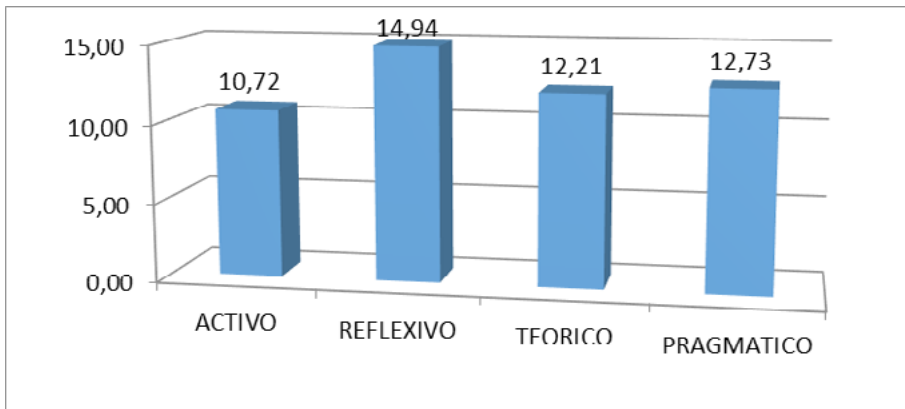


Gráfico 1: Puntajes promedios obtenidos en cada estilo de aprendizaje

Para una mejor interpretación de los resultados en cuanto a estilos de aprendizajes, Alonso (2012) recomienda el uso de la representación que se muestra en el gráfico, en la que se representan las dimensiones de los puntajes obtenidos en cada estilo de aprendizaje.

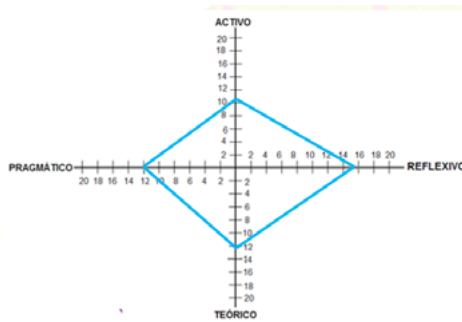


Gráfico 2: Preferencia en los estilos de aprendizajes de los estudiantes de grado 11°

En el caso ideal, que corresponde a un puntaje equilibrado en los cuatro (4) estilos de aprendizaje, la gráfica debe estar equilibrada respecto a las cuatro (4) áreas de los triángulos rectángulos que se forman. Sin embargo, se puede observar que el área comprendida entre la zona triangular que está conformada por los ejes reflexivos y teóricos es la de mayor relevancia esto en parte por presentar los puntajes más altos. En este caso, el grupo de estudiantes es claramente más reflexivo y teórico; en cambio, son menos activos y pragmáticos.

Ahora bien, con base en la aplicación del baremo general de preferencia en estilos de aprendizaje, propuesto por Alonso (2012), se interpretan los resultados promediados de la siguiente manera:

Activo de 10.72, se ubica en un nivel de preferencia moderada

Reflexivo de 14.94, se ubica en un nivel de preferencia moderada

Teórico de 12.21, se ubica en un nivel de preferencia moderada.

Pragmático de 12.73, se ubica en un nivel de preferencias moderado.

Se encontró así, que los estudiantes analizados tienen preferencia moderada por los cuatro estilos teórico, reflexivo, activo y pragmático.

Correlación de variables puntaje global y estilos de aprendizaje utilizando como instrumento la Prueba Saber 11 2017 - 2.

Para el análisis correlacional asumimos la información proveniente del cuestionario aplicado en cada uno de los estudiantes que conforman la muestra para definir su estilo de aprendizaje para definir su asociación con el desempeño de las Pruebas Saber 11 desarrolladas por el ICFES mediante las pruebas desarrolladas el 27 de septiembre de 2017 y que corresponde a la Prueba Saber 2017-2, se aplicó a una muestra 119 con la intención de develar las posibles relaciones entre los estilos de aprendizaje y el desempeño de la prueba estandarizada Prueba Saber 11.

Como se puede observar en los resultados obtenidos en el proceso correlativo, datos que se evidencia en la tabla 3, la asociación más fuerte se da con coeficientes de Pearson mayores para la variable del estilo reflexivo definiendo así una mayor linealidad entre la relación con el desempeño de la prueba, en segundo orden aparece la relación entre el estilo teórico, con un coeficiente que está por debajo con una diferencia no tan significativa con respecto al estilo reflexivo, estos resultados tienen características comunes a la observada en la investigación de (Dávila, 2012), teniendo como espacio de investigación una universidad de la ciudad de barranquilla (Colombia) y la información del desempeño de las Pruebas Saber Pro.

Para los estilos activos y pragmáticos presentan coeficientes de correlación, negativo para el primer estilo, es decir entre mayor era el valor obtenido en el test de CHAEA para el estilo activo, los estudiantes presentan menor desempeño en la prueba, mientras que el estilo pragmático no presenta por sus valores, asociaciones significativas por los valores cercanos a cero.

Tabla 3.

Asociación entre estilos de aprendizaje y puntaje global Prueba Saber 2017-2

| ESTILO DE APRENDIZAJE | PUNTAJE GLOBAL | |
|------------------------------|------------------------|-----------------------------|
| | | PRUEBA ESTANDARIZADA |
| ACTIVO | CORRELACIÓN DE PEARSON | -0.303 |
| | Sig. (Bilateral) | 0.001 |
| | N | 119 |
| REFLEXIVO | CORRELACIÓN DE PEARSON | 0.231 |
| | Sig. (Bilateral) | 0.012 |
| | N | 119 |
| TEÓRICO | CORRELACIÓN DE PEARSON | 0.140 |
| | Sig. (Bilateral) | 0.128 |
| | N | 119 |
| PRAGMÁTICO | CORRELACIÓN DE PEARSON | 0.024 |
| | Sig. (Bilateral) | 0.797 |
| | N | 119 |

Los gráficos que se relacionan a continuación permiten observar mejor la linealidad o no de la relación entre las dos variables, así como la intensidad de esta relación. Estos son los gráficos de dispersión de la nube de puntos. Así pues, la relación perfecta entre dos variables viene determinada por una recta como figura geométrica. El gráfico de la nube de puntos permite observar asimismo la posible existencia de valores alejados que pueden ser determinantes en el valor del coeficiente de correlación. (Ver gráficos 3, 4,5 y 6)

En el gráfico 3 se observa la relación entre el estilo de aprendizaje activo y el desempeño de la Prueba Saber 2017-2, podemos observar que entre mayor sea la asociación del estudiante al estilo de aprendizaje, menor es el desempeño del

estudiante en la prueba, el coeficiente de Pearson es de -0.303 el cual ratifica este tipo de comportamiento entre las variables.

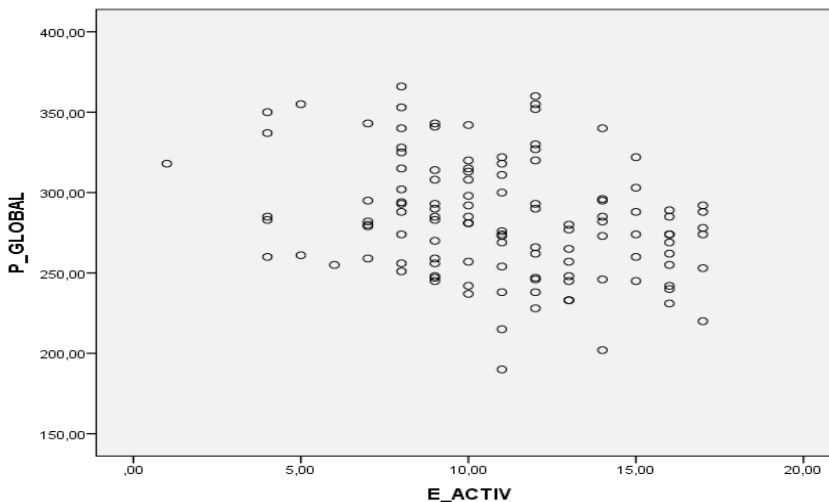
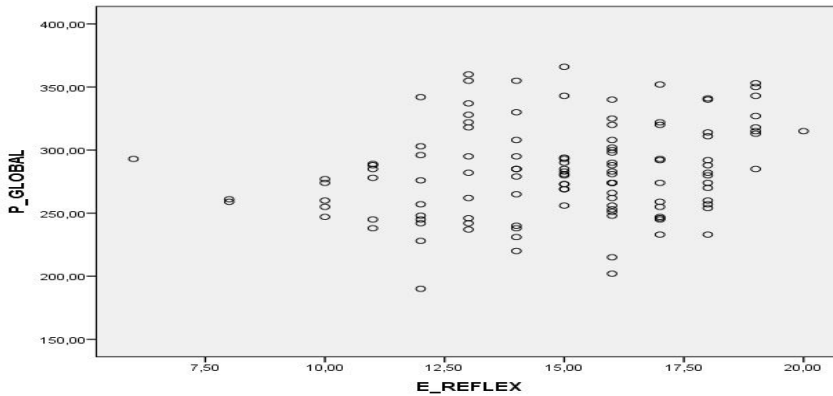


Gráfico 3. Dispersión nube de puntos estilo activo vs puntaje global Saber 2017-2.

La dispersión representada en el gráfico 4 se puede observar la relación existente entre el estilo reflexivo y el desempeño de la Prueba Saber 2017-2, la linealidad de este grafico de dispersión es positiva estableciendo la relación entre el estilo reflexivo y los resultados obtenidos en la evaluación, el valor del coeficiente de Pearson fue mayor que en las otras observaciones destacando elementos del estilo que pueden ayudar al estudiante a tener resultados exitosos.



En la relación entre el estilo teórico y el desempeño en la Prueba Saber 2017-2, se observa una relación positiva aunque en menor escala al estilo reflexivo, se observa en el coeficiente de Pearson con un valor 0.140 y la diferencia con el de mayor coeficiente es de 0.091, lo cual quiere decir la relevancia del estilo reflexivo, aunque nos permite abrir una puerta para darle una mirada a las características del estilo teórico, pues fueron estas las que potencializaron la obtención de resultados sobresalientes en la prueba, En el gráfico 4 se puede observar el altos desempeños entre mayor es la afinidad al estilo teórico.

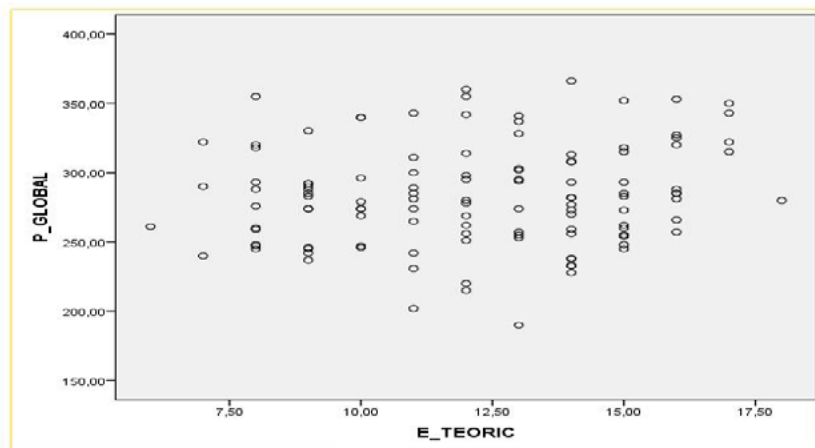


Gráfico 4. Dispersión nube de puntos Estilo Teórico vs Puntaje Global Saber 2017-2.

En la gráfica 5 se representa la linealidad entre el estilo pragmático y el desempeño de la prueba, con un coeficiente de Pearson de 0.0241, resulta repetitiva con respecto al resultado correlativo entre la misma variable y el desempeño del simulacro y la presentada en el estudio con la Prueba Saber 11 2017-2, el resultado presenta un coeficiente muy bajo entre estas dos variables lo cual establece una baja significancia.

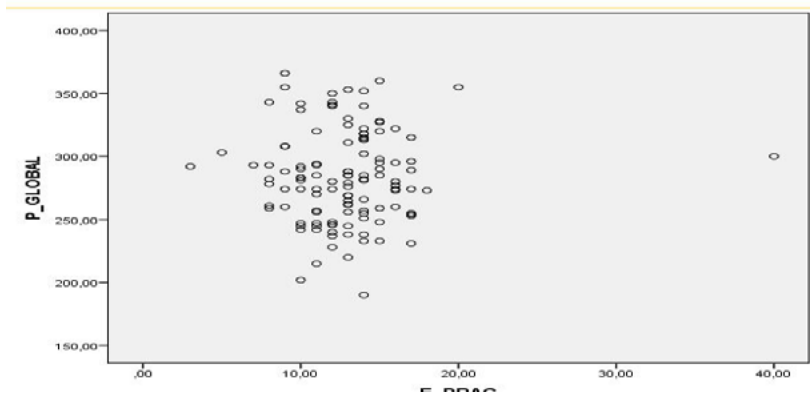


Gráfico 5. Dispersión nube de puntos estilo pragmático vs puntaje global Prueba saber 2017-2

CONCLUSIONES

De acuerdo a los procedimientos desarrollados en el estudio se pueden enumerar los siguientes hallazgos a manera de conclusión:

El estilo predominante en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa de Promoción Social de Cartagena es el reflexivo, este proceso se logró mediante la aplicación del CHAEA (Cuestionario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje) a los estudiantes seleccionado aleatoriamente en la muestra, mientras que el estilo activo presento el promedio más bajo.

En la exploración el coeficiente de correlación de Pearson, determinó una correlación positiva entre las variables desempeño en las Pruebas Saber 11 y estilo reflexivo (.231), lo que indica que el estilo mencionado tiene una relación directamente proporcional con el desempeño en las Pruebas Saber 11, este tipo de resultados nos permite visualizar que las habilidades presentes en este tipo de estilos ayudarían a obtener altos niveles de desempeño en las Pruebas Saber 11.

Otro coeficiente de Pearson que arrojó la investigación con las mismas características que el anterior fue el del estilo teórico, pero este fue más bajo con un valor de 0.140, esto tiene que ver con la estructura en la que se desarrolla la prueba, cuya habilidad fuertemente comprometida es el proceso lector, resaltando aquellas capacidades que posee este estilo en el manejo de la información.

Para el estilo activo la relación es inversamente proporcional, es decir, arrojó una correlación negativa, con un coeficiente de Pearson de -0.303, a este tipo de estudiantes con estas características, el permitirle entender que ciertas habilidades que son utilizadas por él, en el proceso de aprendizaje no le permitiría alcanzar altos desempeños en las pruebas estandarizadas como la Saber 11, le permitiría cambiar su estrategia en el accionar de este tipo de desempeños.

Para el estilo pragmático el coeficiente de correlación de Pearson es casi cercano a cero (0), con un valor de 0.024, estos datos no establecen una relación

directa o inversa entre la variable demarcadas, pero tampoco se puede concluir que no se puede establecer ningún tipo de relación, debido a que las habilidades inmersas en este tipo de estilos no suelen tener concordancias con la estructura de las pruebas saber 11, lo que nos debe sensibilizar a indagar con profundidad que está ocurriendo a nivel cognitivo con los estudiantes que desarrolla este tipo de estilo y el desempeño de las pruebas.

Se vislumbra la pertinencia de los estilos de aprendizajes dentro de la dinámica que se encuentran dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, potencializando la planeación a sistemas educativos que se aproximen a la diversidad educativa, esto a su vez genera un panorama más incluyente dentro de las aulas de clase de los niveles de la educación media en Colombia.

Se sugiere el diseño de prácticas pedagógicas bajo la orientación de los estilos de aprendizaje, que permitan nuevas perspectivas que maximicen los procesos en la enseñanza de la educación media de las instituciones educativas.

Se recomienda desarrollar procesos de concientización en los estudiantes sobre el concepto de los estilos de aprendizaje, para mejorar sus niveles de desempeños en las actividades que se desarrollan en sus dinámicas educativas. También la construcción y diseños de propuestas pedagógicas orientadas bajo el paradigma de los estilos de aprendizaje, con un enfoque investigador, que permita desde diferentes perspectivas investigativos dar respuestas a múltiples interrogantes en el panorama educativo.

Con el fin de obtener mejores resultados en la prueba Saber 11, se debe dar a conocer a las comunidades educativas como el estilo reflexivo bajo sus habilidades, potencializan los altos desempeños en pruebas estandarizadas, sin perder las capacidades inherentes que posee cada estudiante.

REFERENCIAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2012). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. *Mensajero 8° edición*.
- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 1-11.
- Cerón, M. C. (2006). Metodologías de la investigación social. *LOM ediciones*.
- Dávila, C. M. (2012). Estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería y su relación con el desempeño en las pruebas saber pro. *Journal of Learning Styles*, 5(9).
- García M., C. (2013). *Estilo de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (Vol. 4)*. México.
- ICFES. (21 de MAYO de 2015). *Manual del usuario*. Obtenido de icfesinteractivo: Disponible: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/docs/2015/PR_MU_PublicacionDeResultados_S11calB2015.pdf. [Consulta:2019, junio 06].
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9 (08), 69-74.
- Monje, c. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Robles Villalba, J. E. (2015). Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes del área de matemáticas de la fase IV de la Institución Educativa San Mateo tomando como referente las pruebas Saber.
- Rodríguez, C., M. Y., Schachtebeck, R., J. E., & Suárez Castillo, L. M. (2015). *La prueba saber 11 y su transcendencia en el ingreso en la educación superior*. Obtenido de Sistemas de Biblioteca UGC: Disponible: <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4156>. [Consulta: 2019, julio 5].
- Sampier, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., y Pérez, M. L. (1998). *Metodología de la investigación (Vol. 6)*. México: Mcgraw-hill.

Simón Simón, V. (2011). Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de la música de ESO. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 179-195. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/78> [Consulta: 2019, julio 5].

Velasco-Rodríguez, V. M., Martínez-Ordaz, V. A., Roiz-Hernández, J., Huazano-García, F., y Nieves-Rentería, A. (2003). Muestreo y tamaño de muestra. Una guía práctica para personal de salud que realiza investigación. *México: e-libro. net*, 89-134.

EL PERFIL DEL GRADUADO DESDE EL MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

Noris Marcano Navas
nmarcano@correo.uts.edu.co
Unidades Tecnológicas de Santander
Bucaramanga, Colombia

RESUMEN

Los retos y desafíos de la educación superior del siglo XXI impelen a la sociedad en general y de manera particular, a los docentes y estudiantes, a un replanteamiento de los paradigmas, enfoques y modelos con los cuales se han de enfrentar una realidad global permanentemente cambiante, con altos niveles de complejidad e incertidumbre (Morín, 2000). En este sentido, para enrutarse hacia el desarrollo multidimensional de las naciones, actualmente se requiere de la participación de profesionales recursivos capaces de contribuir a resolver, desde una visión inter, multi y transdisciplinar las múltiples problemáticas planetarias. El trabajo tiene como propósito proponer lineamientos teóricos-metodológicos para la formulación del perfil del graduado desde el enfoque de formación por competencias en la educación superior colombiana. El estudio responde a una investigación con enfoque cualitativo de tipo documental, con un nivel analítico – descriptivo, desarrollado mediante la aplicación del método analítico propuesto por Ruíz (2006). La aplicabilidad de este procedimiento curricular ha permitido construir los perfiles del graduado en diversos programas académicos en las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) desde una visión sistémica, integral, actualizada y en correspondencia con las demandas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) adaptada para Colombia.

Descriptor: perfil del graduado, tendencias disciplinares, formación, competencias, egresados.

INTRODUCCIÓN

En el mundo globalizado de hoy el reto de las Instituciones de Educación Superior consiste en generar y promover cambios que revaloricen, replanteen, internalicen, resignifiquen y apliquen la nueva concepción que sobre educación se asume a nivel nacional e internacional, ajustado a las nuevas tendencias, enfoques, directrices y perspectivas que en materia política, económica, social, cultural, científica, tecnológica, ambiental e ideológica dinamizan el quehacer educativo y que repercute directa e indirectamente en la actuación de los diferentes actores sociales, para dar paso a una nueva sociedad del conocimiento.

De modo que tal como lo expresa la Declaración de Bolonia (1999) se confiera a los “ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común” (p.1). Por esto, el principal desafío de la Educación Universitaria consiste en preparar, capacitar y especializar a las personas para enfrentarse al mercado laboral y responder a las demandas sociales que garantizan el equilibrio entre los individuos y las organizaciones. Por tanto, deben generar planes y programas de estudios que ofrezcan carreras y profesiones acordes a las necesidades cambiantes de la sociedad moderna.

Por lo cual el reto se encuentra en consonancia con el planteamiento de la UNESCO (2009), cuando señala que la Educación Superior tiene la responsabilidad de proporcionar las herramientas que ayuden a erradicar la pobreza, fomentar el desarrollo sostenible y alcanzar objetivos acordados en el plano internacional, para hacer frente a problemas económicos, culturales, sociales y científicos, promover el pensamiento crítico y la fortalecer la ciudadanía. Este desafío se asume a partir del modelo de formación por competencias, debido a que emerge con la finalidad de transformar el modelo de enseñanza tradicional y trascender hacia una educación que responda a los nuevos enfoques didácticos-pedagógicos que ofrece la sociedad del conocimiento y promueva los cambios sociales que solicita

la población mundial, a la luz del proceso de globalización y el avance continuo y vertiginoso de la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación.

Para esto, requiere la consolidación de un diseño curricular dinámico, flexible y constructivo, que promueva el emprendimiento y permita la incorporación de ideas que favorezcan el desarrollo socio-económico del país, ya que tal como lo señala Tuning Project (2007). De tal manera, que la formación por competencias constituye el modelo mediante el cual se egresaran profesionales con un perfil integral, donde no sólo han adquirido conocimientos, sino que también han obtenido herramientas y capacidades en un contexto crítico-reflexivo, manifiesto en saber, conocer, convivir y hacer, lo que les permite la transformación profunda del quehacer pedagógico, para alcanzar una educación de calidad y favorecer la movilidad entre los sistemas de educación superior “mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación” (Declaración de Bolonia, 1999; p.3), con especial atención en el acceso a oportunidades de estudio y formación.

En consecuencia, dentro del proyecto educativo institucional se deben conjugar planes y programas compatibles y comparables que permitan construir un perfil del graduado que refleje la identidad profesional del individuo, acorde con la visión-misión identitaria institucional de egreso.

De tal manera que el perfil del graduado que la institución aspira constituye el eje orientador y el referente necesario para construir el plan de estudios que ofrece. En este sentido, según el Acuerdo 03-006 de 2018 de la UTS, el perfil del graduado se constituye primeramente en competencias profesionales, las cuales tienen su fundamento epistemológico en el saber-saber, es decir, aprender conocimientos sobre un área disciplinar específica según su carrera de formación, para dar respuesta a las demandas laborales que existan según esta área de trabajo. En segundo lugar las competencias ocupacionales, determinadas por el saber-ser y saber-hacer, en otras palabras, las habilidades, destrezas y actitudes

que permite al egresado desarrollar y desempeñar el trabajo con eficacia y eficiencia.

Por consiguiente, para su construcción se deben considerar tanto los componentes curriculares asociados con las necesidades y tendencias disciplinares, como los campos de acción y tareas determinadas según la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) adicional al estudio de seguimiento a los graduados y el estudio de impacto al empresariado.

En este sentido, el propósito de la presente investigación consistió en proponer una serie de lineamientos teóricos-metodológicos para la formulación del perfil integral del graduado que respondiera al modelo de formación por competencias, considerando las tendencias disciplinares actuales, la clasificación internacional uniforme de ocupaciones (CIUO) y los aportes del empresariado y los egresados en el ámbito de la Educación Superior colombiana.

REFERENTES TEÓRICOS

Con la finalidad de construir la fundamentación teórica que soporta la investigación a continuación se describen los referentes que han servido de base para la construcción del perfil del graduado desde el modelo de formación por competencias en la Educación Superior en Colombia.

Modelo de formación por competencias

Para alcanzar la transformación social que aspiran las instituciones de Educación Superior es necesario cambiar el modelo educativo tradicional y sustituirlo por un modelo distinto, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a intereses comunes asociados con el saber-ser, saber-conocer y saber-hacer, como elementos que le permitirán al individuo convertir su estructura conceptual, construir sus nuevos conocimientos y adquirir las habilidades y

destrezas que les proporcionarán las competencias claves y emprendedoras para enfrentar el mundo laboral y contribuir con el desarrollo socio-económico de su país.

En concordancia, el modelo de formación por competencias será el que dé respuesta a los enfoques pedagógicos actuales, reorientando sus directrices en atención a las demandas que han surgido desde los convenios y acuerdos internacionales y las políticas de Estado vinculada a los cambios educativos, sociales, económicos y culturales, que su vez han repercutido sobre las estrategias formativas que se generan en un modelo curricular flexible y dinámico, que permite la construcción permanente del conocimiento, mediante la inclusión continua de ideas en un ámbito crítico reflexivo, donde el aprendizaje es primordial antes que la enseñanza.

En este sentido, el modelo de formación por competencias, promueve en el estudiante la construcción de un aprendizaje profundo apoyado en el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores, para su inclusión como profesionales activos, responsables, conscientes, con capacidades y experiencias para resolver problemas relacionados con su realidad, ya que este modelo de formación les dará la oportunidad de consolidar su estructura conceptual a partir lo aprendido, bajo la construcción social del conocimiento, traspasando el intercambio de saberes desde una práctica pedagógica que incorpora elementos para el emprendimiento.

Por consiguiente, este proceso educativo por competencias debe ser mediado por un docente transformador, que incluya en su quehacer el uso de las tecnologías de la información y la comunicación , para la formación integral del individuo, en virtud de que tal como lo señala Tuning Project (2007), las competencias suponen diversos aspectos asociados con la “transmisión del conocimiento, la correlación entre la educación y la sociedad, la misión y valores del sistema educativo, la práctica pedagógica, la evaluación de los docentes, las actividades o estrategias de enseñanza y el desempeño de los estudiantes” (p.13).

En este orden de ideas, Serna y Díaz (2013) plantean que las competencias constituyen el conjunto de habilidades destrezas, actitudes y valores cuya aplicación en el trabajo se traducen en un desempeño superior que contribuye al cumplimiento de los objetivos clave del proceso pedagógico, en otras palabras, éstas involucran rasgos, conocimientos y habilidades útiles para establecer la acción didáctica-formativa para alcanzar la transformación del modelo de enseñanza-aprendizaje vinculado con la personalidad del individuo. Por su parte, Tobón (2008) ya había definido las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p.5).

Por lo cual, las competencias implican la producción y transferibilidad del conocimiento, mediante la correlación entre educación y sociedad, a partir de una serie de actividades o estrategias de enseñanza que convertirán el conocimiento y las experiencias de aprendizajes de los estudiantes en sustentos útiles para el desarrollo del acto pedagógico que promueva la transformación de las estructuras individuales y colectivas entramadas con las normas y los valores, para combatir las desigualdades, la pobreza, la exclusión y la vulneración de los derechos humanos y las libertades fundamentales, mediante soluciones asertivas que estimulen el respeto a la dignidad humana y el ambiente, para alcanzar el bienestar común.

Ahora bien, tal como lo expresa Pérez (2014) “en las últimas décadas existe gran interés por el estudio de las competencias y prueba de ello son las múltiples investigaciones y experiencias que se han producido o se están produciendo sobre el tema” (p.20), y aunque no existe una única definición sobre competencia, estas presentan características comunes asociadas con la movilización de conocimientos, los recursos cognitivos, actitudinales, sociales y contextuales

obtenidos previamente por los estudiantes, que les permitirán desafiar nuevas situaciones.

Así, la formación por competencias constituye el área de reflexión de los actores involucrados en el proceso educativo universitario en Europa y América Latina, debido a que el proceso actual sellado por la globalización “está signado por la creciente movilidad de los estudiantes, que requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos” (González, et al., 2004, 153). Además, considera la movilidad tanto de los profesionales como de los empleadores dentro y fuera de América Latina, lo que significa en la práctica, una capacitación o una titulación para contribuir al proceso de internacionalización de la educación superior.

En síntesis, los planes curriculares construido desde el enfoque de formación por competencias representan “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada” (Tuning Project, 2007, p.13). Así el modelo se convierte en el eje orientador para la titulación de profesionales universitarios que respondan a las nuevas formas de trabajo y a los desafíos que demanda la Educación Superior en la actualidad, a luz del emprendimiento, la globalización y el avance de la ciencia y la tecnología.

En consecuencia, para lograr establecer el orden de las competencias dentro del diseño curricular institucional, éstas se deben construir partiendo de un carácter genérico, que implique la descripción de las capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos transversales que se requieren para el ejercicio profesional, por ende, deben ser comunes para los egresados de los mismos programas académicos en el ámbito de desempeño y empleabilidad que le es propio.

Por otra parte, están las competencias de carácter específico, que estarán directamente asociadas con el área del conocimiento particular, por lo que emergen de la complejidad y derivan de la capacidad que tiene el estudiante para integrar los conocimientos, a partir de un enfoque que identifique y describa el nivel de cada plan de estudio, razón por la cual la clara definición de las competencias que se desean alcanzar con la titulación definirán el perfil del graduado que la institución diseña y aspira alcanzar.

El paradigma socio crítico y el enfoque constructivista como referentes para la construcción del perfil del graduado

El paradigma socio crítico apuesta por el desarrollo de la emancipación y la autonomía personal, la liberación del ser humano, la distribución del poder y de los recursos en la sociedad en beneficio del bienestar individual y colectivo de la sociedad. Por tanto, asociado al ámbito educativo, constituye el fundamento mediante el cual se aspira incluir dentro de los planes curriculares que definen el perfil del graduado, competencias integrales que deriven de la interpretación, del análisis crítico y argumentativo, así como de la evaluación de la realidad para dar respuestas oportunas que contribuyan a la transformación de los comportamientos socioculturales.

En consecuencia, el modelo de formación exige la preparación científica-metodológica del estudiante, a través de acciones pedagógicas constructivas para el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad, en estrecha relación con su contexto sociocultural, acompañado por un docente mediador del proceso enseñanza-aprendizaje que incentive el intercambio de ideas y experiencias que conduzcan a la adquisición de capacidades acordes con su perfil profesional.

Tal como se evidencia, desde este paradigma, cambia el rol que tradicionalmente ha caracterizado al docente, donde debe dejar de ser un expositor permanente, para ubicarse en un rol más interactivo con el sujeto que aprende e interpretativo-analítico de los hechos que ocurren durante el acto pedagógico. Esto, con la finalidad de valorar los avances en términos de aprendizaje y promover

más y mejores resultados. De tal manera que, el aprendizaje es el centro del proceso educativo, no parte de una actividad individual, sino que surge de la construcción social del conocimiento, donde éste se forma desde de la estructura mental del que aprende y de su contexto experiencial. Así el modelo de formación por competencias desde el paradigma socio crítico, se define según la USAC (2015) “en un marco de reflexión acción, que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales, en la formación de personas éticas e integrales para afrontar los desafíos actuales” (p.12).

En tal sentido, este enfoque desde la óptica epistemológica para el saber-saber, pretende la construcción social del conocimientos como la vía para reducir la brecha entre la teoría y la práctica, desde los conceptos adquiridos con la experiencia obtenida durante la acción pedagógica. Por su parte la dimensión metodológica se suscribe dentro del saber-hacer, dentro de la investigación-acción y participación de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objeto de mejorar la práctica pedagógica y la forma de aprender de los estudiantes, transformado directa e indirectamente su forma de pensar, actuar, relacionarse.

En el caso de la dimensión axiológica, definida desde el saber-convivir, pretende desarrollar la comprensión de los fenómenos sociales, bajo contextos complejos, centrados en una educación humanística y en los valores que permitirán la transformación del ser, mientras que desde el saber-conocer, se ajusta la dimensión ontológica, para valorar la interpretación de una realidad abstracta y concreta, donde los actores del proceso educativo podrán identificar, analizar, estudiar y comprender su entorno, tomando en consideración sus experiencias y el conocimientos adquirido durante su proceso de formación, a fin de establecer las estrategias que lo conduzcan a mejorar su práctica, para obtener competencias que le permitan contribuir con la transformación de la sociedad.

En síntesis, dentro del modelo de formación por competencias desde la tendencia constructivista, asociado con el paradigma socio-crítico permitirá

construir un perfil del graduado que responda a las demandas actuales de la sociedad postmoderna, donde se hace mayor énfasis en la construcción del aprendizaje en un ambiente que consiente el intercambio constante de ideas, la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias que derivarán en capacidades integrales para enfrentar el contexto socio-cultural, vinculado con el campo laboral y el emprendimiento para contribuir con el desarrollo del país, a la luz de la internacionalización del currículo.

Perfil del graduado

Dentro del Proyecto Educativo de las instituciones de educación superior (IES), el perfil del graduado constituye la guía para construir los elementos macro y micro curriculares, debido a que éste se formula en términos de competencias, considerando los atributos y las capacidades que los egresados evidencian tras el proceso de formación académica, con la finalidad de insertarse en el campo laboral o para continuar estudios de perfeccionamiento y especialización dentro de su área de interés.

En tal sentido, la UNESCO (2015) dentro del tercer objetivo propuesto en el Foro Mundial Sobre la Educación 2030, propone preparar a jóvenes y adultos para el trabajo y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en condiciones de igualdad para todos, con una formación técnica, profesional y superior de calidad, a fin de aumentar para el año 2030 el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

De tal manera que, el perfil del graduado debe responder a este llamado incorporando las características profesionales y ocupacionales que debe tener el egresado universitario para alcanzar los estándares que necesita el profesional del siglo XXI. Al respecto, tomando como referencia a Reimers (2015), se puede afirmar que, para responder a estas necesidades se debe fomentar en los estudiantes de educación superior las siguientes dimensiones:

1. Capacidades cognitivas, las cuales poseen tres componentes fundamentales, en primer punto vinculado con conocimiento básico, el segundo consiste en pensar sobre lo que se conoce y el tercero que requiere pensar de forma creativa e innovadora.

2. Capacidad de conocerse, a fin de ser capaces de reflexionar sobre la experiencia, regular las emociones, fijarse metas, y estar dispuesto a tener una postura firme frente a la vida.

3. Capacidad para relacionarse, es decir, contar con competencias y habilidades sociales y de liderazgo que les permita saber escuchar, lograr acuerdos, establecer confianza y autorregularse para alcanzar las metas deseadas.

En síntesis, un perfil profesional y académico adecuado al contexto social y científico actual, que exige la vinculación de la teoría con la práctica, para responder a los requerimientos y demandas de los campos de acción donde se desempeñará a futuro. Esto, posibilita por una parte la incorporación de un profesional al mundo laboral y por otra dar continuidad a los estudios hacia una mayor especialización, por ende, el aprendizaje durante su proceso de formación debe ser continuo, cooperativo, interdisciplinario, y transdisciplinario desde el diseño curricular, pasando por la implementación del mismo y hasta la valoración de las competencias del egresado, según el programa académico donde se titule como profesional.

En este orden de ideas, tomando como base el planteamiento de (Marcano, 2018) para la construcción del perfil del graduado, en atención al programa académico donde el estudiante se titule, es necesario contemplar los siguientes aspectos:

1. El perfil debe ser construido en términos de competencias.

2. Las competencias deben ser diseñadas considerando los siguientes componentes: acción (verbo), objeto de estudio, condiciones de referencia y finalidad.

3. La competencia debe expresar de forma equilibrada las áreas disciplinares que constituyen el programa académico.

4. El perfil debe contemplar tanto la dimensión profesional, como la ocupacional.

5. Según los alcances del programa académico el perfil debe enfatizar bien sea el saber-saber si es de nivel universitario, o el saber-hacer si es de nivel técnico.

Por consiguiente, el desafío para las instituciones de educación superior, como impulsoras clave de la generación de conocimientos, innovación y desarrollo de recursos humanos, es fortalecer los lazos dentro del mundo laboral a través de programas de emprendimiento o de educación a lo largo de toda la vida, de modo que para el año 2030 se faciliten las transiciones fluidas desde la educación superior al mundo laboral, pero para ello se deben fomentar las habilidades que permitirán a los graduados participar de manera activa en el mercado laboral durante su recorrido profesional (UNESCO, 2015).

De igual manera, el perfil del graduado debe favorecer la movilidad de sus egresados, ya que tal como lo señala la UNESCO (2019), los países deben desarrollar instituciones que ofrezcan titulaciones dobles y conjuntas que permitan la transferencia de créditos académicos y alianzas estratégicas que faciliten una mayor movilidad laboral, mediante mecanismos de garantía de calidad y reconocimiento de las cualificaciones académicas a nivel bilateral, regional y mundial.

Por tanto, las instituciones de Educación Superior deben contemplar en sus perfiles de egreso competencias y capacidades que permitan lograr este desafío, en virtud de que su clara descripción le dará la oportunidad de hacer frente responsablemente a las funciones y tareas de una determinada profesión.

Enfoque de formación por competencias en la Educación Superior Colombiana

Dentro del marco educativo del siglo XXI, el estado colombiano desde las instituciones de Educación Superior ha desarrollado acciones para responder a las demandas internacionales vinculadas con proceso de globalización y el avance vertiginoso, de la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación, para ello las universidades han implementado el modelo de Formación por Competencias, que asume la concepción integral del individuo, a través de la profundización de sus conocimientos, con mayor énfasis en el aprendizaje, para enfrentarse a la vida laboral y alcanzar el mejoramiento continuo de la calidad de vida individual y colectiva.

Asunto que se describe el Plan Nacional de Educación 2016-2026 –PNDE- (2017), donde se sostiene que dentro de las aproximaciones conceptuales al nuevo paradigma y al currículo, el tema educativo se desarrollará desde la formación por competencias y “se orientará a formar ciudadanos preparados para asumir crítica, activa y conscientemente los cambios y desafíos derivados del desarrollo tecnológico, la expansión de las redes globales y la internacionalización de la economía, la ciencia y la cultura” (p.18); con ciudadanos capaces de participar activamente en la toma de decisiones, y en la organización política y social de la nación, a fin de contribuir a las transformaciones económicas, políticas y culturales que requiere el país.

En consecuencia, dentro de los retos del sistema educativo colombiano está proporcionar una educación que genere “oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad” (Botero, 2012, 89), con un sistema de formación articulado con el campo laboral, bajo un ambiente flexible, crítico, reflexivo y de emprendimiento que permita a los egresados alcanzar sus metas personales y profesionales

Por estas razones, la educación superior en Colombia “dispone de una oferta educativa flexible y articulada entre niveles, que incluye el manejo de tecnologías de la información y la comunicación y currículos orientados por competencias” (ob.cit) (p. 81), en consonancia con la pertinencia que aspira el Plan Nacional de Educación (2017), al expresar que la orientación de la oferta educativa está dirigida hacia las necesidades del mercado laboral, con lo cual se contribuye a impulsar aspectos fundamentales como la generación de empleo, el crecimiento económico, el desarrollo sostenible, la equidad social, el bienestar, la competitividad, la actualización tecnológica y la innovación. De esta manera, la educación superior en Colombia constituye un instrumento de desarrollo social que genera oportunidades orientadas al progreso y la prosperidad general (CPC, 1991, Art. 2) desde un modelo de formación integral que desarrolle, además de competencias cognitivas, competencias para la vida, la convivencia, la inclusión sociocultural, el cuidado ambiental y la construcción de la paz.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, con un diseño documental, la cual consiste en la revisión sistemática, detallada y precisa de los referentes teóricos asociados con la construcción del perfil del graduado sobre la base de los planteamientos encontrados dentro del modelo de formación por competencias. El nivel de la investigación corresponde a un estudio analítico-descriptivo, entendido tal como lo señala Ruiz (2006):

Aquel método de investigación que consiste en la desmembración de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. El análisis es la observación y examen de un hecho en particular. Es necesario conocer la naturaleza del fenómeno y objeto que se estudia para comprender su esencia. Este método nos permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento y establecer nuevas teorías” (p. 128).

Desde esta perspectiva es importante destacar el planteamiento de (Ruíz, 2006) respecto a la conceptualización del análisis, en tanto “significa desintegrar, descomponer un todo en sus partes para estudiar en forma intensiva cada uno de sus elementos, así como las relaciones entre sí y con el todo. La importancia del análisis reside en que para comprender la esencia de un todo hay que conocer la naturaleza de sus partes” (p. 128), es decir, el análisis es el proceso que permite al investigador realizar los procedimientos de forma objetiva y sistemática con el fin de razonar asertivamente acerca del contenido manifiesto en la información recabada, a objeto de alcanzar los objetivos planteados en el estudio.

Adicionalmente cabe destacar que el estudio también respondió a una investigación descriptiva que de acuerdo con Ruíz (2006) “comprende el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. Trabaja sobre realidades de hechos y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta” (p.106), en otras palabras, la descripción se desarrolló mediante el estudio detallado de las situaciones y eventos manifiestos para especificar las propiedades más importantes de la información obtenida desde los documentos, las personas, los grupos, y las comunidades involucradas durante el proceso investigativo que luego fue sometida al análisis, en atención a los objetivos propuestos dentro del estudio.

El procedimiento ejecutado durante el desarrollo de la investigación respondió a fases que se destacan a continuación:

Tabla 1.

Fases de la investigación.

| Fases | Descripción |
|--------------|--|
| Exploración | <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="333 293 1233 613">□ Se revisaron diversos referentes teóricos asociados con los ámbitos temporo-espaciales que pueden contribuir a la construcción del perfil del graduado, además de los acuerdos y tendencias internacionales que pueden expresar las necesidades suscritas en los parámetros, criterios, postulados y principios inscritos en dichos acuerdos, como elementos fundamentales en la construcción del perfil del graduado.<li data-bbox="333 630 1233 808">□ Revisión de los planes de Desarrollo: Nacional (todos por un nuevo país), Departamental (2016-2019), de la Alcaldía de Bucaramanga (2016-2019), que pueden establecer la vinculación con los programas académicos a nivel nacional.<li data-bbox="333 824 1233 1003">□ Precisar los avances en términos de conocimiento, según el avance científico, de las ciencias y las tecnologías, para determinar los elementos que proporciona para la construcción del perfil del graduado institucional.<li data-bbox="333 1019 1233 1198">□ Revisión detallada del Sistema Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), para determinar las bondades que ofrece dentro de la construcción del perfil del graduado.<li data-bbox="333 1214 1233 1425">□ Se reubicaron los estudios de la data obtenida durante los procesos de evaluación y autoevaluación curricular para determinar el seguimiento del impacto que pueden proporcionar tanto los egresados como los empresarios en la consolidación del perfil del graduado institucional. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Selección | <ul style="list-style-type: none"> □ Se seleccionaron los documentos que proporcionarían información adecuada y asertiva para la construcción del perfil del graduado. □ Se seleccionó el programa CIUO, como el sistema más indicado para buscar ocupaciones que puedan sustentar la construcción del perfil del graduado. |
| Organización | <ul style="list-style-type: none"> □ Se sistematizó y organizó la información en atención a las fortalezas de cada uno de los principios, postulados y referentes a nivel internacional y dentro de los planes de desarrollo ofrecen elementos de interés para la construcción del perfil de egreso o del graduado institucional. □ Se estableció la guía a seguir para utilizar el programa CIUO, como una herramienta estadística para fortalecer y consolidar la construcción del perfil integral del graduado. |
| Interpretación y análisis | <ul style="list-style-type: none"> □ Para esta fase se procedió a estudiar la pertinencia de cada elemento derivado de la revisión documental. □ Se estableció la forma mediante la cual se debe codificar y categorizar la información obtenida. □ Se analizó la información obtenida durante el proceso de investigación. |
| Triangulación y teorización | <ul style="list-style-type: none"> □ Se trianguló la información obtenida entre los documentos o referentes teóricos, las bondades del programa CIUO y la visión de la investigadora para la construcción del perfil del graduado. □ Sobre la base del análisis efectuado se establecieron los Lineamientos teóricos-metodológicos para construir el perfil del graduado. |

RESULTADOS

El proceso de construcción del perfil del graduado se constituye como una de las tareas fundamentales en el proceso del diseño curricular de los programas académicos de la educación superior, puesto, que representa en su conjunto, la respuesta y el aporte académico que aporta la universidad a las necesidades, metas y objetivos prescritos en los diferentes planes de desarrollo del país, a la luz del llamado que hacen los organismos internacionales, en esta materia y en consonancia con el avance de la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación. Desde este ámbito es importante destacar la importancia de los distintos aportes que cada uno de los siguientes componentes proporcionan en términos de actualización y valor social para el logro del desarrollo sostenible nacional:

1. Programas académicos de universidades internacionales, nacionales, regional y local
2. Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO).
3. Estudio de Seguimiento al Graduado y Estudio de Impacto al Empresariado.

A tal efecto, con relación al primer componente, se estima de relevancia creciente realizar un sondeo de las universidades que a escala internacional, nacional, regional y local ofrecen el programa académico que se aspira crear o renovar para su registro calificado, fundamentalmente, seleccionando con preferencia programas acreditados o que recientemente hayan aprobado sus registros calificados.

En adelante, se precisa realizar un estudio riguroso de los diferentes componente macro y micro curriculares de los programas seleccionados, esto con la finalidad de determinar las tendencias disciplinares que sustentan y definen el diseño curricular de tales programas y a posteriori, realizar un proceso de

triangulación de los resultados obtenidos, de donde emergerán las principales líneas de profundización disciplinar del programa académico en creación o renovación, ya que dichos hacen parte fundamental para el aseguramiento de la calidad, dentro de la educación, de modo que se pueda responder satisfactoriamente a los desafíos derivados de la sociedad moderna.

Con relación al segundo componente, que hace referencia a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), entendido como un sistema estadístico que permite estructurar y sistematizar la información correspondiente a las ocupaciones que proporcionan las directrices, normas y estándares para el razonamiento, la caracterización y la agregación de los contenidos de trabajo, es importante destacar, que éste constituye la herramienta técnica mediante la cual se muestra la distribución ocupacional del país, sobre la base de los sitios de que disponen trabajos, tareas y particularidades afines, con el propósito de conformar las ocupaciones más significativas. Adicionalmente, el programa constituye el referente de clasificación internacional de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual tiene el pleno respaldo de la comunidad internacional y es reconocido como estándar de referencia en materia de estadísticas laborales internacionales, según el Sistema Estadístico Nacional de Colombia (2019).

Este posee la estructura jerárquica piramidal de cuatro niveles que permite la clasificación de todos los empleos del mundo distribuidos en 449 grupos primarios. Estos grupos forman el nivel más detallado de la estructura de la clasificación y se agregan en 136 subgrupos, 43 subgrupos principales y 10 grandes grupos, según su similitud en cuanto al nivel de competencias y a la especialización de las mismas, requerida para los empleos.

De tal manera, que este programa representa uno de los principales elementos propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para establecer la clasificación en términos económicos y sociales de las tareas desempeñadas en los distintos campos a escala nacional e internacional, para el desarrollo de programas de formación y orientación profesional. En consecuencia, es imprescindible utilizar este programa para consolidar las bases sobre las cuales se construirá el perfil

del graduado que se aspira dentro de cada institución universitaria, ya su revisión otorgará elementos para la comparabilidad y compatibilidad curricular.

Finalmente en relación a la tercera dimensión, la cual hace referencia a las necesidades expresadas desde el seguimiento del graduado y de impacto al empresariado, se pudo concretar las tendencias que se deben considerar para la construcción del perfil del egresado, ya que de sus opiniones, evaluaciones autoevaluaciones se podrán determinar las fortalezas y debilidades dentro de su programa de formación profesional, de modo que se puedan ajustar tanto las estrategias utilizadas durante el proceso modificar y resignificar las competencias esperadas del graduado, a la luz del su incorporación al mundo laboral.

En este sentido, a fin de sintetizar esta información y proponer de forma clara los pasos a seguir para la construcción integral del perfil de graduado a continuación se presentan una serie de lineamientos teóricos y metodológicos que servirán de ruta para la construcción del perfil ideal del graduado, según la institución que lo requiera en el ámbito de la educación superior colombiana, tal como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 2.

Lineamientos teóricos-metodológicos para construir el perfil del graduado

| Lineamientos | Descripción |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Se deben revisar las fuentes que ayudaran a determinar las necesidades sociales, económicas, culturales, ambientales, educativas y de los sectores productivos a escala institucional, regional, departamental, nacional e internacional, en los diferentes ámbitos temporo-espaciales que pueden contribuir a la construcción del perfil del graduado. |

| Lineamientos | Descripción |
|--|---|
| <p>Búsqueda de Referentes Teóricos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Es recomendable la revisión de los diferentes referentes teóricos que pueden expresar las necesidades suscritas en los parámetros, criterios, postulados y principios inscritos en los Documentos internacionales, con especial énfasis en aquellos emitidos por la UNESCO, en el ámbito de la Educación Superior. • Es imperativa la revisión de las necesidades expresas desde los planes de Desarrollo: Nacional (todos por un nuevo país), Departamental (2016-2019), de la Alcaldía de Bucaramanga (2016-2019), vinculantes al programa académico que se desarrolla en la institución, además del Plan prospectivo de desarrollo institucional (2012-2020). • Se deben precisar los avances en términos de conocimiento, según el avance científico, de las ciencias y las tecnologías, para el momento en que se construya el perfil del graduado. • Se debe revisar exhaustivamente las instituciones que ofrecen el programa en el área de conocimiento o afines para determinar las tendencias disciplinares. Es necesario revisar detalladamente los planes y mallas curriculares, según la óptica del investigador curricular y según el área disciplinar. • Como una herramienta metodológica que facilitará el proceso de construcción del perfil del graduado se recomienda el uso del Sistema Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), para buscar ocupaciones iguales o afines al programa académico que se administra la institución. • Se debe efectuar un estudio de impacto, sobre la base de las necesidades expresadas tanto por los graduados como por los empresarios. Para ello es necesario reubicar los estudios de la data obtenida durante los procesos de evaluación y autoevaluación curricular. |
| <p>Muestreo</p> | <p>Se deben seleccionar las instituciones de Educación Superior sujetas a l estudio para la construcción del perfil del graduado, considerando su relevancia en las clasificaciones nacionales e internacionales en atención a las acreditaciones; producciones investigativas, tradición del programa académico, premios y reconocimientos entre otros elementos de relevancia académica.</p> |

| Lineamientos | Descripción |
|--|--|
| Clasificación | <ul style="list-style-type: none"> • Se debe sistematizar y organizar la información en atención a las necesidades detectadas, para cada componente. • Se recomienda organizar la información mediante la construcción de un ordenador gráfico (tabla) para cada ámbito (internacional, nacional y regional), tomando en consideración la institución, el país, el programa que ofrece y el perfil del graduado de dicha institución. • Es necesario organizar la información obtenida mediante la revisión del CIUO, tomando en cuenta el perfil, las tareas y las ocupaciones incluidas bajo esta categoría. • Se recomienda construir una tabla para sintetizar la información correspondiente al estudio de impacto desde la visión de los graduados y de los empresarios. |
| Análisis e Interpretación de la Información Obtenida | <ul style="list-style-type: none"> • Para esta fase se debe estudiar detenidamente los siguientes componentes curriculares: descripción del programa, propósito, competencias formativas, con especial rigurosidad en los planes de estudio y mallas curriculares. • Es necesario precisar la articulación curricular que emergen durante todo el semestre, a partir de los cursos ofrecidos según la prosecución y avance de los lapsos y de toda la carrera. • Se debe codificar la información creando una tabla para cada ámbito según las instituciones muestreadas a nivel internacional, nacional y regional. • Se deben concretar los tres componentes que permitirán construir un perfil de graduado, actualizado, confiable, válido y fidedigno. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sobre la base del análisis derivado de la revisión de los planes de estudio y las mallas curriculares, se deben determinar las tendencias que emerjan de las articulaciones curriculares, las cuales pudiesen ser expresadas en una tabla según cada una de ellas. • Se debe categorizar la información, tomando en consideración las tendencias disciplinares que guardan características similares. |

| Lineamientos | Descripción |
|-----------------------------|--|
| Categorización | <ul style="list-style-type: none"> • Para concretar la categorización se le debe asignar una denominación que integrara cada una de las tendencias similares, a partir del estudio y análisis de las tendencias determinadas en el ámbito: internacional, nacional y regional. • Para determinar las tendencias disciplinares a las cuales debe responder el programa académico, se recomienda realizar un proceso de síntesis de las tendencias emergentes, para ello se pueden reagrupar según cada ámbito geográfico: internacional, nacional y regional. • Se debe categorizar la información obtenida a partir de la triangulación, con énfasis en las tendencias, la información de CIUO, las necesidades expresadas el impacto a los graduados y a los empresarios, a luz de las necesidades detectadas en los organismos internacionales y en los planes de desarrollo. |
| Triangulación y Teorización | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere triangular los tres componentes: necesidades y tendencias, los estudios de seguimiento a graduados e impacto a empresarios y la información obtenida del CIUO. • Se recomienda triangular la información obtenida, mediante los hallazgos emergentes según los componentes profesionales y ocupacionales. • Para determinar la forma mediante la cual se construirá el perfil del graduado, se sugiere hacer énfasis en lo profesional desde el saber-saber y si se requiere un perfil ocupacional asociarlo con el saber-hacer, considerando siempre el saber-ser, según la misión-visión institucional, ajustado al modelo de formación por competencias. |

REFLEXIONES FINALES

Tomando en consideración la tetradimensionalidad del quehacer investigativo asociado con la concreción de una serie de lineamientos que orienten la construcción del perfil del graduado para las instituciones de educación superior en Colombia. En principio, desde la dimensión epistemológica es necesario considerar la visión que proporciona el paradigma socio crítico, dentro del ámbito constructivista como el soporte cognitivo que expondrá las características que se deben resaltar dentro de la construcción del perfil del graduado, como la guía

que orientara a posteriori el diseño curricular que deriva del proyecto educativo institucional dentro del modelo de formación por competencias. En consecuencia, para enfatizar el Saber-Saber será necesario considerar dentro de los planes y programas académicos los postulados propios de este paradigma.

En segundo lugar, dentro de la dimensión ontológica es imprescindible considerar los elementos relacionados con el contexto donde se desenvuelve el acto pedagógico, en atención al entorno globalizado que lo caracteriza para dar respuesta a las demandas nacionales e internacionales que requiere la sociedad contemporánea, desde las diversas aristas que integran el Saber-Conocer, es decir, el perfil se debe construir desde la estructura experiencial del individuo para atender tanto las demandas laborales como las demandas sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales y tecnológicos que le ayuden a incorporarse satisfactoriamente dentro del área de trabajo en la cual fue formado.

Por otra parte, dentro de la dimensión axiológica es necesario establecer como prioridad la construcción social del conocimiento, en atención a la escala de valores de los estudiantes, bien sea de carácter individual como colectivo, para concretar aspectos valorativos que sustenten el Saber-Ser dentro del perfil integral del graduado.

Finalmente, la dimensión metodológica de la investigación quedó determinada desde el saber-hacer a partir de los lineamientos propuestos para la construcción del perfil del graduado tomando en consideración los aspectos que destacan dentro del modelo de formación por competencias, en un ambiente dinámico y flexible que promueva la reflexión crítica y el emprendimiento como elementos necesarios a considerar para el egreso de los diversos profesionales dentro del territorio colombiano.

REFERENCIAS

- Declaración de Bolonia (1999). Espacio Europeo de Enseñanza Superior Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Bolonia, 19 de junio de 1999. [Documento en línea] Disponible: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>. [Consulta: 2019, mayo 28].
- González, J; Wagenaar, R y Beneitone, P (2004). *Tuning-América Latina: un proyecto de las Universidades*.
- Morín, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Bogotá: MINEDUCACIÓN – UNESCO.
- Morín, Edgard. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: UNESCO – IESALC. Ediciones 3 FACES / UCV
- Pérez, María (2014). *Evaluación de competencias mediante portafolios*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores [Documento en línea] Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700003>> ISSN 0716-0488. HTML [Consulta: 2019, mayo 30].
- Reimers, F (2015) ¿Cómo es el perfil del graduado ideal? [Página Web] Disponible: <https://noticias.universia.com.ar/consejos-profesionales/noticia/2015/03/31/1122517/como-perfil-graduado-ideal.html>. Consulta: 2019, junio 4].
- Ruíz, R. (2006). *Historia y Evolución del Pensamiento Científico*. México.
- Serna, H y Díaz, A (2013). *Metodologías activas de Aprendizaje*. Fondo Editorial Catedra María Cano.
- Sistema Estadístico Nacional de Colombia (2019). Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO). [Página Web]. Disponible: <https://www.dane.gov.co/index.php/sistema-estadistico-nacional-sen/normas-y-estandares/nomenclaturas-y-clasificaciones/clasificaciones/clasificacion-internacional-uniforme-de-ocupaciones-ciuo>. [Consulta: 2019, junio 6].
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.

- Tuning Project (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe Final* – Proyecto Tuning – América Latina. 2004-2007. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris, 5-8 de Julio de 2009. Comunicado.
- UNESCO (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2030*. Incheon, República de Corea 19-22 de mayo de 2015.
- UNESCO (2019) informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros.
- USAC (2015). Modelo de aprendizaje Sociocrítico-Formativo su vinculación con la gestión por competencias. [Documento en línea] Disponible: <http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/wp-content/uploads/2016/10/MODELO-SOCIOCR%C3%8DTICO-FORMATIVO.pdf>. [Consulta: 2019, junio 6].

METACOGNICIÓN, MOTIVACIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL, COMO ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Hincapié, D.

dhincapieal@uniminuto.edu.co

Mejía, E.

elkin.mejia@uniminuto.edu

Conejo, F.

francisco.conejo@uniminuto.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Modalidad: Ponencia oral

RESUMEN

Esta investigación buscó analizar los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del área de química, de los grados octavo y noveno del Colegio Glenn Doman, de la ciudad de Bogotá, a partir de tres temas fundamentales: metacognición, motivación e inteligencia emocional; todo esto en relación a su rendimiento académico. Se trató de un estudio cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, cuyos sujetos de estudio fueron 42 participantes. Dentro de los resultados más importantes se encontró que, los procesos de autorregulación del aprendizaje que más favorecen los niveles académicos de estos estudiantes, son aquellos que involucran prácticas y estrategias de exploración, interacción y praxis; se destacaron las prácticas de laboratorio, trabajo de campo, debates y el uso de nuevas tecnologías. Se pudo ver que un estudiante aprende de manera eficaz cuando las prácticas pedagógicas son desde el currículo atractivas, y que le generan expectativa frente a su cotidianidad.

Descriptor: aprendizaje activo, metacognición, motivación, inteligencia emocional, autorregulación del aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La autorregulación desde una visión educativa se fundamenta en el aprendizaje activo del estudiante, quien ejerce control de sus propios procesos de adquisición de conocimiento. La autorregulación del aprendizaje permite “herramientas para que la persona elija, integre y utilice, en función de sus necesidades e intereses” (Chaves, López y Trujillo y 2016, p. 68). Históricamente la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje se ha preocupado más por los procesos cognitivos, que por factores motivacionales, afectivos, metacognitivos, evolutivos y sociales (Mato-Vásquez, Espineira y López-Chao, 2017), pero “desde hace unos 30 años la investigación en autorregulación del aprendizaje se ha venido interesando por cómo las personas se gobiernan a sí mismas en situaciones académicas” (Trias, 2018, p.1). En este sentido, en los últimos años la enseñanza-aprendizaje de la química ha demandado reflexiones importantes sobre el papel activo que debe tener el estudiante para tener control y monitoreo constante de sus propios procesos de construcción de conocimiento, para ser estratégico en el cumplimiento de las metas académicas y para activar procesos motivacionales y de inteligencia emocional que le permitan auto dirigir con éxito aprendizaje.

Panadero y Tapia (2014), afirman que “la autorregulación hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos” (p. 11). Es pues la autorregulación del aprendizaje una posibilidad de resignificación de la práctica educativa en todos los ámbitos del conocimiento; pero de manera especial, en aquellas áreas estigmatizadas como complejas, innecesarias y poco dinámicas; tal es el caso de las matemáticas, la física, y la química, entre otras. La química se ha visto como un área engorrosa, difícil y poco productiva, lo que ha generado apatía por parte de los estudiantes de los diferentes espacios educativos. Es así que la autorregulación del aprendizaje abre un camino importante hacia el buen rendimiento académico de los estudiantes de un área como la química. “Para optimizar el rendimiento, se necesita el apoyo de procesos de tipo afectivo-

motivacional y metacognitivo (...)” (Pérez, 2014, p. 34-36). Lo anterior, permite entender que hasta el aprendizaje en las áreas más complejas, como es el caso de la química, necesitan de procesos que vinculen apoyos afectivo-motivacionales y, por supuesto, de conciencia y razonamiento sobre la manera en la que se aprende.

Se hace urgente desarrollar acciones que se orienten al reconocimiento de estrategias de aprendizaje que rompan con el estigma que tradicionalmente se ha tenido sobre la química. Por tal razón, esta investigación tuvo como objetivo analizar los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del área de química de los grados octavo y noveno del Colegio Glenn Doman, en relación a su rendimiento académico. De este análisis se pretendió establecer una base importante para reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta población de estudio, a fin de que estos estudiantes logren procesos de aprendizaje mucho más significativos en esta área del conocimiento.

Para este propósito necesariamente se debe abordar el tema de la motivación por el aprendizaje. Según Bernal, Flórez, y Salazar (2017), “la motivación es un aspecto de gran importancia en muchos ámbitos de la vida, especialmente en el educativo, puesto que el estudiante orienta sus acciones hacia la realización de logros o alcance de metas” (p.37). Son estímulos que suscitan interés por desarrollar acciones de manera repetitiva para obtener un logro de manera efectiva (Aponte y Ramírez, 2015. p 20). Es la motivación una gran posibilidad para que los estudiantes le encuentre sentido a la química, para que activen su interés; y en este sentido, los docentes de esta área deben ser actores fundamentales para que a través de procesos, estrategias y ambientes de aprendizaje, susciten el interés por el aprendizaje en sus estudiantes. Los maestros no pueden ser ajenos a las situaciones de desinterés y apatía de los estudiantes frente a las asignaturas científicas (Rodiño, 2014).

En la enseñanza-aprendizaje de la química, el papel de los docentes es clave para propiciar mecanismos para que sus estudiantes desarrollen procesos de autogeneración de pensamientos y acciones de monitoreo y autoevaluación.

Esta área del conocimiento requiere de un rol activo del estudiante para poder establecer relaciones científicas, lo que demanda un nivel responsabilidad, organización y autocontrol muy importantes. Para García, Castañeda y Mansilla (2018), es “imprescindible que la formación de docentes innovadores pase por la propia experiencia vivencial en el proceso de aprendizaje, donde se manejen distintas estrategias didácticas y modelos metodológicos alternativos que incorporen la autorregulación desde el conocimiento del alumno” (p.138). Esto permite ver que el docente debe tener esa empatía con esas realidades y necesidades de sus estudiantes en un sentido metacognitivo y motivacional, ubicarse en sus lugares para ver desde allí la mejor manera de activar procesos de autorregulación del aprendizaje. Lo anterior, está en total relación con esa idea de que en los diferentes espacios educativos se deben proveer herramientas que permitan concientizar al estudiante de que su aprendizaje depende de él, de su dedicación y disciplina (Amaya y Rincón, 2017). Para esto es importante tener en cuenta que son los docentes quienes pueden activar esos procesos de conciencia profunda y autocontrol; los docentes deben ayudar a sus estudiantes a que tengan control de sus procesos metacognitivos desde temprana edad (Monge, Bonilla y Aguilar, 2017).

Uno de los temas fundamentales para orientar esta investigación, y que se constituye como un elemento esencial de la autorregulación del aprendizaje, es la inteligencia emocional. En este sentido, Llibre, et al. (2015), dice que “es importante enseñar y desarrollar, desde las aulas, las capacidades emocionales para alcanzar un mayor bienestar personal y social” (p.250). Llevar a las aulas de clase la inteligencia emocional favorece el desarrollo evolutivo y socio-emocional de los estudiantes (Del Valle, 2016, p.1).

De acuerdo a lo anterior, es más que necesario proveer herramientas a los estudiantes de química de este centro educativo, que les permitan el manejo de sus emociones ya que están permanentemente expuestos al trabajo en equipo y a los procesos socioemocionales. Sí no se vincula la inteligencia emocional en

las escuelas, no se puede dar una respuesta a problemas de comportamiento, violencia y drogadicción (Aguaded y Valencia, 2017).

METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo en una población de estudiantes del área de química, de los grados octavo y noveno del colegio Glenn Doman, un centro de educación media de la ciudad de Bogotá, Colombia, representada en una muestra por conveniencia “no probabilística” equivalente al 23 % de los estudiantes de los grados octavo y noveno. Los criterios de reclutamiento se dieron a partir de su heterogeneidad, teniendo en cuenta aspectos diversos como: déficit de atención, hiperactividad, coeficientes intelectuales bajos y diversos síndromes relacionados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se trató de una investigación cualitativa de tipo descriptivo, que de acuerdo con Aponte y Ramírez (2015), permite observar la realidad, entenderla y describirla para una mejor comprensión de todos. Este enfoque permitió trabajar sobre realidades que se pueden observar mediante la cotidianidad en el aula de clase, lo que es muy pertinente en procesos de análisis como este, en el que se detallan actitudes, aptitudes, sentires, acciones, etc. El carácter de este estudio se define como esencialmente exploratorio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real” (p. 87). Su carácter exploratorio se da a razón de que no se han desarrollado muchos estudios sobre este tema, y se busca establecer una base científica que posibilite el desarrollo de nuevas investigaciones en las que se aborde esa relación entre el desarrollo de procesos de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en el área de química, desde la perspectiva de la metacognición, la motivación y la inteligencia emocional.

Para este estudio se aplicaron dos (2) instrumentos de recolección de la información: rejilla de observación y encuesta. Todos los datos fueron codificados en una matriz de análisis categorial que permitió un proceso de análisis de recurrencias y de organización y jerarquización de la información. Para la exposición de los datos se hizo uso de tablas tipo APA y de diagramas circulares, que permitieron triangular la información y estratificarla en orden de importancia en cada una de las categorías de análisis y en relación a la teoría y los objetivos de investigación.

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y/O DATOS

Tabla 1.

Prácticas y estrategias pedagógicas de autorregulación del aprendizaje que favorecen el rendimiento académico.

| | |
|---|---|
| Prácticas y estrategias que generan motivación. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prácticas de laboratorio ➤ Explicación paso a paso ➤ Nuevas tecnologías ➤ Trabajo en equipo ➤ Juegos ➤ Salidas de campo |
| Prácticas y estrategias que favorecen la inteligencia emocional. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Práctica constante con proyecciones profesionales ➤ Comparación de los temas con la cotidianidad ➤ Plan padrino ➤ Aprendizaje por medio de bits ➤ Procesos de autogestión ➤ Reflexión y optimismo en el trabajo ➤ Espacios para el desarrollo socioemocional. |

Prácticas y estrategias que potencian la metacognición.

- Repetición de conceptos a través de videos
- Repetición de ejercicios
- Planeación de objetivos
- Plataformas virtuales
- Hábito lector

Nota. Exposición de las prácticas y estrategias pedagógicas de autorregulación del aprendizaje que favorecen el rendimiento académico. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las prácticas y estrategias pedagógicas de autorregulación del aprendizaje en el área de química que favorecen el rendimiento académico, se destacaron: las *prácticas de laboratorio*, espacios en los que los estudiantes pueden por medio de la experimentación, vivenciar los cambios químicos; la *explicación paso a paso*, ya que al indicar los diferentes procedimientos para realizar un ejercicio entendiendo el proceso repetitivo, se llega a los resultados de manera más fácil; el uso de las *nuevas tecnologías*, ya que se logra integrar las TIC en el aula, abriendo espacios para observar los procesos químicos desde lo macro y microscópico, sin necesidad de salir del aula; el *trabajo en equipo*, es una estrategia que les genera confianza y motivación a los estudiantes ya que pueden compartir conocimientos, intercambiar opiniones y percepciones; *El juego*, es una estrategia que agrada a los estudiantes ya que, no sólo cambia el ambiente, sino que por medio de este tienen una explicación más sencilla, agradable y fácil de interiorizar.

Sobre los procesos que favorecen la inteligencia emocional, se encontraron: *la práctica constante en el área de química con fines de proyección profesional*, es una estrategia indispensable para que los estudiantes puedan tener bases conceptuales en las carreras que desean estudiar; *la reflexión y optimismo en el trabajo*, se trata de encaminar las actividades realizadas al reconocimiento de procesos que identifiquen las emociones positivas, generando confianza y motivación en el área; el *reconocimiento de temas cotidianos*, en relación a esto, muchos de los estudiantes desean saber cómo funciona la química en la

cotidianidad, y por esta razón estudian los procesos y fundamentos para entenderla; el *plan padrino*, el cual da a los estudiantes la posibilidad de generar reflexión incrementando las emociones positivas frente a los ejercicios proporcionados, generando una *autogestión* que les permite adaptarse a cambios por decisiones grupales, flexibilidad con las opiniones y capacidad de reconocer las emociones de los demás; el *aprendizaje por medio de BITS*, estos son unos carteles de 12 x 5 cm escritos con letra legible y de colores rojo o azul, contienen imágenes, palabras u otra información de interés para aprender, se pasan de forma repetitiva tres veces en la clase manteniendo el interés y atención de los estudiantes. También aquellos espacios para enfrentar situaciones socioemocionales, ejercicios de contención y manejo de emociones.

En cuanto a los procesos metacognitivos se encontraron los siguientes: la *repetición de conceptos a través de la visualización de videos*; en la mayoría de los casos material consultado a través de Internet, lo que les permite potenciar los temas vistos en clase; la *repetición de ejercicios de forma constante*, es otra de las estrategias identificadas, y les permite a los estudiantes desarrollar habilidades mecánicas para resolver las posibles situaciones complejas presentadas en el aula; la *planeación de objetivos diarios para alcanzar metas específicas*, ya que el trabajo en conjunto profesor estudiante posibilita avanzar en los procesos de auto regulación y fortalecer la metacognición; *generar hábitos de lectura*, es una de las prácticas que genera en los estudiantes mayor análisis, concentración y confianza. Se puede tener la seguridad de que aquellos estudiantes que poseen mejores procesos de lectoescritura tienden a comprender los temas con mayor facilidad.

Tabla 2.

Factores motivacionales y de autorreflexión en el aprendizaje en el área de química.

Factores internos motivacionales que generan aprendizaje en el área de química.

- Mantener la atención constante de los estudiantes
- Generar hábitos de estudio con prácticas de planeación y ejecución
- Procesos memorísticos a través de la repetición
- Pensamientos positivos frente a las asignaturas y posibles logros a alcanzar
- Reconocimiento de las habilidades de los estudiantes
- Autoevaluación, teniendo en cuenta procesos

Factores externos motivacionales que generan aprendizaje en el área de química.

- Acompañamiento de los padres en los procesos de aprendizaje
- Ambientes de aprendizaje en espacio abierto y de encuentro con la naturaleza.

Procesos motivacionales de mayor incidencia para el aprendizaje significativo de la química.

- Disposición de los estudiantes frente al aprendizaje
- Incentivos para los estudiantes
- Evocar conocimientos previos
- Ejercicios basados en la cotidianidad
- Actitudes de los docentes
- Generación de proyectos desde la cotidianidad

Nota. Exposición de los factores motivacionales y de autorreflexión en el aprendizaje en el área de química. Fuente: Elaboración propia.

Sobre los factores internos que más generan motivación por el aprendizaje de la química, se encontraron los siguientes: *mantener atención constante en las clases*, generando confianza mejorando los resultados académicos; *hábitos de estudio desde la infancia*, es importante que estos hábitos sean complementados con ayuda de los padres para que sean más internos y prolongados; *los procesos memorísticos*, aprender de manera visual y repetitiva; *pensamientos positivos que generan reflexión*, permiten ver los ejercicios como retos que se puede resolver teniendo la seguridad de lograr buenos resultados, es la manera más efectiva de motivación y genera en el estudiante un efecto de autorreflexión.

En cuanto a los factores externos se encontraron los siguientes: *ayuda de los padres en el acompañamiento académico desde casa*, es indispensable para generar motivación y reflexión en el aprendizaje, los padres son fundamentales para realizar seguimientos de aprendizaje y reflexión al momento de alcanzar o no los objetivos; *ambientes de aprendizaje en espacio abierto y de encuentro con la naturaleza*; llevar las prácticas convencionales de laboratorio a espacios abiertos en los que se tenga contacto directo con la naturaleza, rompiendo con la monotonía del aula, activa mucho más el interés por el aprendizaje en estos estudiantes. Se obtuvo que los procesos motivacionales con mayor incidencia para el aprendizaje significativo de la química, y que juegan un papel indispensable son: la *disposición en clase*, esto es debido a que la atención aumenta, sin embargo, cabe resaltar que las estrategias pedagógicas que implementa el docente pueden generar mayor confianza en el aprendizaje; *fijar la atención en conceptos*, posibilita la *comprensión de los temas en el área*, esto sólo se logra con una disposición que viene de una motivación intrínseca; *incentivos a los mejores desempeños académicos*, son procesos que motivan y retan al estudiante al cumplimiento de metas académicas.

RESULTADOS

Procesos motivacionales que más favorecen el rendimiento académico en el área de química: son fundamentales aquellos que involucran prácticas y estrategias de exploración, interacción y praxis (prácticas de laboratorio, trabajo de campo, debates y el uso de nuevas tecnologías); los que permiten que el estudiante haga uso de todos sus sentidos (prácticas de laboratorio y explorar contenidos de poco alcance en la cotidianidad); las prácticas pedagógicas en espacio abierto que les permita un aprendizaje basado en la experiencia, la observación, la imaginación y la confrontación con el entorno real.

Procesos metacognitivos que más favorecen el rendimiento académico en el área de química: son esenciales aquellos que permiten explorar en el proceso de aprendizaje y fomentar la conciencia cognitiva; los que vinculan exposiciones, presentaciones y lecturas especializadas producto de investigaciones en el área; los juegos interactivos y simuladores dinámicos que permitan reconocer procesos de experimentación química; la resolución de problemas y la gestión de metodologías de experimentación; ejercicios de asociación y el planteamiento de preguntas problema; llevar los temas de las lecturas a la socialización y el debate.

Procesos de inteligencia emocional que más favorecen el rendimiento académico: el trabajo conjunto entre docentes, padres de familia y estudiantes para el desarrollo de la capacidad de convertir las debilidades en fortalezas; permitir espacios interactivos de para la investigación y la experimentación en los que los estudiantes tengan la posibilidad de: relación, confrontación, contención emocional, capacidad de búsqueda de la mejor solución, capacidad de toma de decisiones y asertividad para convertir las situaciones negativas en positivas.

CONCLUSIONES

Se pudo concluir que cuando estos estudiantes de química tienen la posibilidad de trabajar en ambientes dinámicos e interactivos, y que les permiten asumir el rol de investigadores activos que pueden explorar, experimentar, practicar, interactuar y construir con otros, su motivación por el aprendizaje aumenta de manera significativa. Su interés por aprender en esta área del conocimiento se convierte en un factor determinante para generar procesos de autocontrol y autogestión del conocimiento, para desarrollar acciones con responsabilidad y autonomía. En los diferentes procesos de aprendizaje en estos sujetos de estudio, se pudo ver que su interés por aprender se activaba cuando entraban a los diferentes espacios interactivos mediados por la tecnología, cuando exploraban en los simuladores, cuando se sentían parte del problema y de la solución, y cuando asumían ese papel de investigadores activos. Se pudo establecer que la motivación activada desde los diferentes procesos, prácticas y ambientes pedagógicos, hace que le den más sentido al aprendizaje de la química, y del mismo modo les impulsa a desarrollar procesos importantes de autorregulación del aprendizaje como: control y monitoreo constante de sus propios procesos de aprendizaje, cumplimiento de metas académicas y conciencia metacognitiva.

También se evidenció que los procesos de apropiación de literatura científica, experimentación, observación problematización y confrontación con el entorno real, activan su motivación por aprender y favorecen de manera importante su conciencia cognitiva. Todo esto se traduce en un alto nivel de responsabilidad y autogestión del conocimiento que presentaron estos sujetos de estudio, representado en su participación activa en las clases, en la autonomía, en el trabajo en equipo, en el cumplimiento de metas académicas y en los procesos de autoevaluación y autorreflexión sobre su aprendizaje. Se pudo establecer que en sus diferentes procesos de aprendizaje en esta área del conocimiento, sus emociones están en constante movimiento, es así que necesitan desarrollar procesos de inteligencia emocional que les permitan tener control de sus

emociones frente a situaciones como: trabajo en equipo, relaciones entre pares, desaciertos en la experimentación química, y todo tipo de situaciones que les genera frustración. En tal sentido, se pudo ver que cuando estos estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar procesos afectivos con sus compañeros y profesores, cuando desarrollan habilidades sociales de interacción con sus pares y cuando se preparan para enfrentar la frustración ante el error, desarrollan procesos mucho más efectivos de autorregulación de su aprendizaje.

Se finiquita que las estrategias y prácticas pedagógicas son base fundamental de los procesos de autorregulación del aprendizaje, ya que generan paulatinamente en los estudiantes hábitos de estudio que fundamentan la base de la autoeficacia, autorreflexión y metacognición. La motivación por su parte, acompaña todos los procesos cognitivos, desarrolla de manera eficaz la inteligencia emocional; un estudiante motivado obtiene un mejor nivel académico y adquiere constancia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde el colegio se deben adaptar los currículos a la práctica autónoma de aprendizaje, desarrollando el conocimiento de emociones y conductas de los estudiantes, respetando sus ritmos de aprendizaje, entrenándolos para que generen procesos de autorreflexión y para el diseño de sus propias estrategias de aprendizaje.

El área de química merece acciones pedagógicas dinámicas e interactivas que rompan con la monotonía de las clases convencionales, que integren tecnología para que se active mucho más el interés y la motivación por el aprendizaje, que permitan al estudiante herramientas para tener mayor control y autonomía de su propio proceso de aprendizaje, y que lo acerquen más al mundo real y le permitan enfrentar de manera asertiva los procesos socio afectivos que se dan en los diferentes espacios e aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aguaded, M.C. y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas* [Revista en línea], No. 30, pp. 176-190. Disponible: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678888/TP_30_14.pdf?sequence=1
- Amaya, L. y Rincón, E. (2017). Evaluación de la autorregulación académica en estudiantes de pregrado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– UNIMINUTO, en la modalidad virtual-distancia. Bogotá, Colombia: *Revista academia y virtualidad* [Revista en línea], Vol. 10, No. 1, p.3. Disponible: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2416/2522>
- Aponte, Y. y Ramírez, N. (2015). *Factores que afectan la motivación en el aprendizaje de la química dirigido a estudiantes de 4to año de educación media general de la U.E. Luis Sanojo* [Tesis de pregrado]. Valencia, Estado Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo. Departamento de Biología y química. Disponible: <http://hdl.handle.net/123456789/3717>
- Bernal, M. Flórez, E y Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aránzazu, Caldas adscrita al programa ondas de Colciencias* [Tesis de Maestría]. Manizales, Colombia: Facultad de educación y desarrollo humano. Disponible: shorturl.at/cAG23
- Chaves, E., Trujillo, J.M. y López, J.A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. Granada, España. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar. *Revista de medios y educación* [Revista en línea], No. 48, pp. 67-82. Disponible: <http://www.redalyc.org/html/368/36843409006/>
- Del Valle, M. (2016). *Diseño curricular considerando la inteligencia emocional en las aulas*. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/311261728_Inteligencia_Emocional_en_las_Aulas
- García, C. Castañeda, E. y Mansilla, J (2018) Experiencias de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Revista Tendencias pedagógicas* [Revista en línea]. Vol.31. No. 31. pp. 137-148. Disponible: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7424/9426>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). México: Mc Graw Hill.
- Llibre, J. J. y otros (2015). Influencia de la inteligencia emocional en los resultados académicos de estudiantes de las Ciencias Médicas. *Rev. haban cienc méd* [Revista en línea], vol.14, No. 2, p.241-252. Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2015000200014
- Mato-Vásquez, D., Espineira, E. y López-Chao, V. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles educativos* [Revista en línea], vol.39, No. 158, pp. 91-111. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400091
- Monge, D., Bonilla, R. y Aguilar, W. (2017). El inventario de estrategias de autorregulación: Traducción al español características psicométricas preliminares y su relación con variables socio demográficas en una muestra de estudiantes universitarios. Bogotá, Colombia: *Avances en psicología latinoamericana* [Revista en línea], vol. 35 (1), pp. 61-78. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n1/v35n1a05.pdf>
- Panadero, E. y Tapia J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Colegio Oficial de psicólogos de Madrid. *Revista Psicología Educativa* [Revista en línea], No. 1, vol.20, pp. 11- 22. Disponible: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Pérez, M. (2014). *Entrenamiento en resolución de problemas* [Tesis doctoral]. España: Universidad Complutense de Burgos. Departamento de ciencias de la educación. Disponible: <http://hdl.handle.net/10259/3529>
- Rodiño, C. (2014). *Utilización de las Tics como estrategia didáctica para facilitar el proceso de enseñanza de la química en el grado décimo de la escuela normal superior de Monterrey Casanare* [Tesis de pregrado]. Yopal, Colombia: Universidad Abierta y a distancia. Disponible: <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/2688>
- Trías, D, (2018). *Autorregulación del aprendizaje: claves para el asesoramiento psicoeducativo*. Universidad Católica de Uruguay. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/321753905_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_claves_para_el_asesoramiento_psicoeducativo

ANEXOS

GALERÍA DE FOTOS

Foro “Desafíos y tendencias de investigación e innovación en Educación Superior en instituciones educativas nacionales e internacionales”



Foristas: Dr. Dario Antonio Mejia Pardo (Colombia), Dr. Alexander Ortíz Ocaña (Cuba), Dra. Moraima Esteves (Venezuela), Dra. María Piedad Villaveces (Colombia) y Dra. María Clara Correal Pachon (Colombia).

Domingo 18/08/19



Conferencias

**El proceso de
investigación y la
Ética del investigador**

**El Currículo por
Competencia
con Enfoque Territorial**

**Dra. Moraima Esteves
Vicerrectora de
Investigación y Postgrado
UPEL
Sábado 17/08/19**

**Conferencia el
Papel de las
Instituciones
de Educación
Superior Colombia
en el siglo del
Conocimiento.**

**Dr. Dario Antonio Mejia Pardo
Observatorio Universidades
de Colombia y Asesor e
Investigador en calidad de la
Educación Superior
Sábado 17/08/19**



Conferencia la importancia de los doctorados para la proyección de la investigación en las Instituciones de Educación Superior: Retos del siglo XX



**Dra. María Piedad Villaveces
Directora Ejecutiva de la
Asociación Colombiana para el
Avance de la Ciencia ACAC
Sábado 17/08/19**

Conferencia desafíos y oportunidades de la educación superior en la cuarta revolución industrial.



**Dra. Paola Amar
Sepulveda
Vicerrectora de
Investigación
e Innovación
Universidad
Simón Bolívar
Sábado 17/08/19**



Conferencia Innovación Educativa: Retos para los Docentes y las Instituciones de Educación Superior

Dr. Roberto Recio Vázquez
Universidad Internacional de La
Rioja - UNIR
Sábado 17/08/19

Ponencias Eje Temático Ciudadanía, Educación Inclusiva y Etnoeducación

Presentación de 5
ponencias orales.
Sábado 17/08/19





**Ponencias
Eje Temático
Calidad
Educativa
y Práctica
Pedagógica**

Participaron 19
ponentes orales.
Sábado 17/08/19

Participación en el Congreso de estudiantes de Doctorado de la Educación UPEL



Un grupo de estudiantes del doctorado en educación de la UPEL- Maracaibo, apoyaron como secretarios en las mesas de ponencias
Sábado 17/08/19

I CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACION EN EDUCACIÓN SUPERIOR



Asistentes a las conferencias centrales

I CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Cartagena de Indias
16, 17 y 18 de Agosto de 2019
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA - Sede San Agustín



**ROBERTO
RECIO VASQUEZ**
Ph.D - España



**MORAIMA
ESTEVES G.**
Ph.D - Venezuela



**ALEXANDER
ORTIZ OCANA**
Ph.D - Cuba - Colombia



**DARIO ANTONIO
MEJÍA PARDO**
Mg - Colombia



**MARIA PIEDAD
VILLAVECES NIÑO**
Ph.D - Colombia



**PAOLA
AMAR SEPULVEDA**
Ph.D - Colombia



**MARIA CLARA
CORREAL**
Ph.D - Colombia



**FUNDACIÓN
POLITECNICO DEL NORTE**
ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO

www.polinorte.org