Congreso de Investigación en la Formación Posgradual. Balance y proyecciones 2020

ASCOFADE
Asociación Colombiana de Facultades de Educación

REINPED

UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Congreso de Investigación en la Formación Posgradual.

Balance y proyecciones

2020

Rector
Jaime Alberto Leal Afanador

Vicerrectora Académica y de Investigación
Constanza Abadía García

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas
Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrectora de Inclusión social, Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria
Julialba Ángel Osorio

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados
Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales
Leonardo Sánchez Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud
Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Educación
Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas
Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades
Martha Viviana Vargas Galindo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería
Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente
Jordano Salamanca Bastidas

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios
Sandra Rocío Mondragón

Comité Científico y Organizador

Universidad Cooperativa de Colombia
Félix Hernando Barreto Junca

Universidad de La Salle
Libardo Pérez Díaz

Universidad de los Andes
José Darío Herrera González

Universidad El Bosque
Cristian Velandia Mesa

Universidad Externado de Colombia
Myriam Adriana Arcila Cossio

Universidad Iberoamericana
Alba Rocío Noguera
Sandra Patricia Cuervo

Universidad Libre
Elba Consuelo León Mora

Universidad Militar Nueva Granada
Gabriela María Saucedo Meza

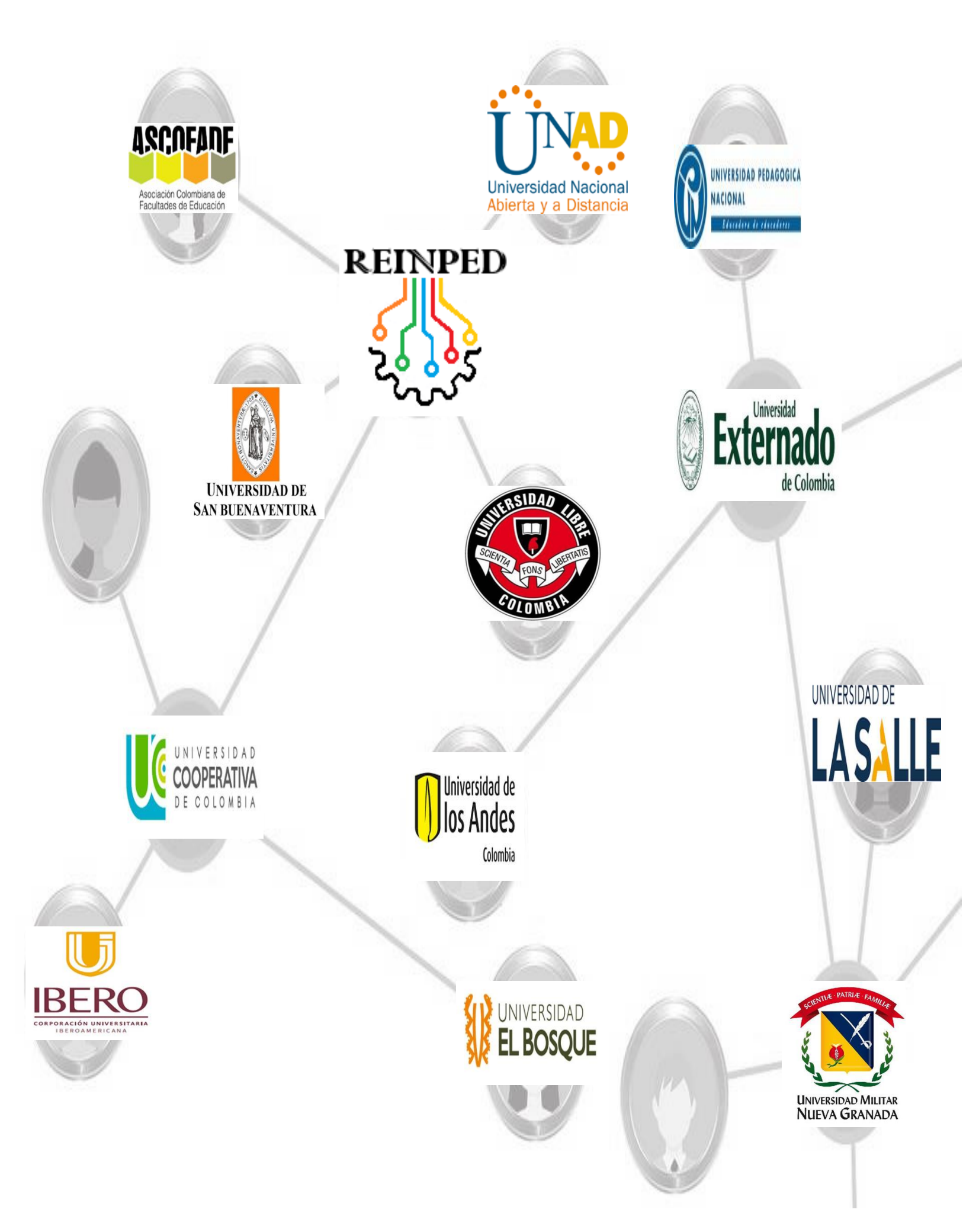
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
María Cristina Gamboa Mora

Universidad Pedagógica Nacional
Faustino Peña Rodríguez

Universidad San Buenaventura
Liliana Saavedra Rey

Asociación Colombiana de Facultades en Educación (ASCOFADE)
Guillermo Londoño Orozco
Presidente Nacional
Olga Cecilia Ramírez
Presidenta Capítulo Centro
Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana Escuela Ciencias de la Educación UNAD

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Coordinación 2020


ASCOFADE
Asociación Colombiana de Facultades de Educación
UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
REINPED
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
Universidad Externado de Colombia
UNIVERSIDAD LIBRE COLOMBIA
SCIENTIA FONS LIBERTATIS
UNIVERSIDAD DE LA SALLE
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
Universidad de los Andes Colombia
IBERO
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
UNIVERSIDAD EL BOSQUE
SCIENTIÆ · PATRIÆ · FAMILIÆ
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

Congreso Internacional de Investigación en la Formación Posgradual
Balance y proyecciones
2020

Compiladoras
María Cristina Gamboa Mora
Gabriela María Saucedo Meza

ISSN: 2745-181X
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Sello Editorial UNAD
Diagramación Yenny Garcia S
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá D.C.
Octubre 2020

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

Contenido

	Página
Presentación	9
Indagar sobre la investigación en la formación posgradual: agendas compartidas	14
Las redes académicas como andamiaje para la investigación en educación	23
Perspectivas de la investigación a través de los institutos de investigación UNPA en la "economía del conocimiento" regional Patagónica	30
Congreso internacional de investigación en la formación posgradual balances y proyecciones – REINPED" balances y proyecciones	38
Impacto social de la investigación posgradual en la ECSAN	51
Evaluación de pertinencia curricular del programa de la Maestría en logística aeronáutica de la escuela de posgrados de la fuerza aérea colombiana.	57
Un nuevo paradigma del desarrollo Ekuwün en ambientes de aprendizaje	70
Caracterización de las acciones para implementar la política pública de inclusión escolar en niños víctimas del desplazamiento	79
Estrategia "expresa lo piensas" para transformar el ambiente escolar y fortalecer las competencias socioemocionales	87
Acompañamiento institucional elemento primordial para la retención y permanencia estudiantil	97

Cartografía de la investigación educativa en América Latina en la última década	102
Identificación de estrategias pedagógicas inclusivas en el desarrollo del pensamiento aleatorio y sistemas de datos	115
Concepciones y prácticas de la espiritualidad y su relación con el desarrollo humano	122
La imagen del maestro(a) colombiano(a) antes, durante y después del movimiento pedagógico	131
Configuración de comunidades de práctica y aprendizaje como estrategia de investigación-acción	142
Identidad y formación de profesores de portugués como lengua adicional en Colombia	148
Política pública comparativa –AIPI- Primeira Infancia melhor en Brasil y de cero a siempre en Colombia	153
Colaboración y cooperación desde la tecnología educativa, en tiempos de pandemia	161

PRESENTACIÓN

María Cristina Gamboa Mora
Líder grupo de investigación Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas (AMECI). Coordinadora de REINPED. Docente Asociada Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
ORCID: 0000-0001-8459-099X
EMAIL maria.gamboa@unad.edu.co

REINPED es un proyecto que evolucionó de una iniciativa que surgió en el marco de la construcción del Plan de desarrollo del año 2011 de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), con el propósito de establecer un diálogo interfacultades para reconocer las posturas que las instituciones educativas asumen con respecto a la investigación como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los programas posgrado y consecuentemente, de las instituciones de educación superior, así mismo busca el fortalecimiento y divulgación tanto de programas de posgrado en educación como la producción de conocimiento en este campo. La coordinación de la Red, inicialmente nacional, y denominada *Red Nacional de Posgrados e Investigación en Educación (RENPED*), estuvo en cabeza de la doctora Olga Cecilia Díaz Flórez, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) durante los años 2012-2014.

La iniciativa de REINPED de organizar el primer encuentro de calidad e investigación en la formación posgradual balance y proyecciones, que se celebró en mayo de 2014, se centró en el análisis de las políticas de formación de maestros, las problemáticas en torno al aseguramiento de la calidad y los alcances y limitaciones de las políticas relacionadas con investigación social y educativa. Posteriormente, la coordinación de la red la asumió el profesor Carlos Ernesto Noguera (UPN), quien impulsó la reflexión sobre la investigación en educación y la necesidad de consolidar una sólida comunidad académica, que

asumiera postura frente al manejo de un lenguaje claro, consensuado y argumentado para las disciplinas que sustentan la investigación en educación. La siguiente coordinación la asumió el profesor Faustino Peña Rodríguez (UPN), redirigiendo la red hacia una mirada internacional, estableciendo diálogos con la Universidad de la Rioja para consolidar la propuesta desde la interacción con organismos e instituciones universitarias a nivel internacional. Durante este período se logró consolidar los documentos referentes a la constitución e integridad de la Red y se trazó el plan estratégico de REINPED 2019-2023.

Actualmente la coordinación de la Red está a cargo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), en la delegación de la docente María Cristina Gamboa Mora. Durante el año 2020 se planificó el Congreso Internacional de Investigación en la Formación Posgradual Balance y proyecciones, contando con la participación de los conferencistas internacionales Francisco Imbernón Muñoz de la Universidad de Barcelona, Julio Romero de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Miguel García de Flacso Uruguay, a nivel nacional se contó con las contribuciones de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), la Secretaría de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional y de un grupo de estudiantes y profesores de maestrías y doctorados a nivel nacional e internacional que presentaron sus trabajos en la convocatoria del evento, haciendo de este congreso un espacio académico exitoso.

Es importante señalar que la investigación es un medio de autodesarrollo profesional para mejorar la calidad de las instituciones y a su vez, la formación del profesorado, que se consolida como un eje de permanente debate sobre la incidencia en la calidad educativa; teniendo en cuenta que las acciones en las aulas se consideran un indicador de calidad. Siguiendo los postulados de Antonio Latorre (2008), la enseñanza tiene un valor significativo en la investigación en educación por cuanto que la investigación es una actividad reflexiva que incide en mejores prácticas y la enseñanza es una actividad investigativa propiamente dicha, el concepto clásico de enseñanza como fenómeno natural, se transforma en fenómeno social complejo, construido, interpretado y realizado por el profesorado.

El evento de 2020, pretendió la reflexión en torno a la investigación y el desarrollo profesional docente, siguiendo a Latorre (2008), que inspirado en los postulados de Jonh Dewey y Lawrence Stenhouse, propone generar conocimiento a partir de la reflexión y observación de la práctica docente e investigativa, recogiendo a modo de muestra una serie de experiencias de los estudiantes de posgrado como indicador del tipo de la investigación que se promueve en los programas posgraduales. Lo anterior, se comparativa de la productividad de grupos de investigación de Facultades de educación, así como la definición de líneas de investigación, que se describen en la tabla 1, declaradas en convocatorias de Colciencias por los grupos revisados.

Tabla 1

Líneas de investigación declaradas por los grupos de investigación en Educación

Convocatoria 693 de 2014	
Líneas de investigación	**Frecuencia de acuerdo con declaración grupos de investigación en Educación**
Pedagogía, práctica pedagógica y Didáctica	18
Currículo y Evaluación	3
Educación y tecnología	3
Educación y diversidad cultural	2
Gestión Educativa	4
Educación y derechos humanos	3
Educación y cultura política	5
Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente	5
Educación superior, conocimiento y comunicación	5

Nota: Elaboración propia.

Por otra parte, en el marco del congreso se declararon las intenciones de alianza con la Universidad de Granada, con la delegación de María Pilar Cáceres, Universidad de las Américas y el Caribe (UNAC) de México, con la delegación de Lina María Mahecha, Universidad Nacional de la Patagonia Austral de Argentina, con la delegación de

Cristian Bessone y Flacso Uruguay con la delegación de Miguel García. En dicha declaratoria, se presentaron intereses alrededor de construir, en colectivo, una propuesta de investigación que favorezca la calidad, la inclusión y la pertinencia de programas de formación posgradual. Un punto de partida puede dirigirse a trazar un estudio comparado sobre las competencias docentes que se promueven en la formación posgradual en Educación de una muestra representativa de los programas, en los países que se unen al proyecto REINPED.

Finalmente, es importante señalar que las experiencias de las Facultades de Educación tienen implícitas una carga de actitudes, valores, significados, intereses y pautas culturales que conducen a reflexiones permanentes como tarea sustantiva del quehacer educativo. REINPED se encarga de promover encuentros que viabilicen un diálogo de saberes abierto, para cumplir con los propósitos institucionales, plasmados en las propuestas de posgrados en Educación, que llevan una promesa de valor para los ciudadanos, con el propósito de transformar positivamente las realidades y promover el desarrollo humano.

Hasta la próxima oportunidad…

Página web: http://www.reinped.net

correo electrónico: reinped2018@gmail.com

Referencias

Latorre, A. (2008) La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.

Red Internacional de Posgrados /REINPED). (2018). Documentos de constitución.

A6

INDAGAR SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL: AGENDAS COMPARTIDAS

Nancy Martínez Álvarez
Directora de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas
Secretaría de Educación de Bogotá, D.C.

> No elegimos el tiempo en que vivimos, pero formamos para él. La modernidad sólida que dio cobijo a la lógica de la escuela moderna ha cedido ante la invasión de la modernidad líquida, fluida, escurridiza, asociada a una extraordinaria movilidad y una insoportable levedad del ser.
> **Jorge Eduardo Noro (Escuelas y educadores. Una renovada búsqueda del paraíso perdido**
> Pulido, R. (2011). Editorial Educación y Ciudad Nº 20. IDEP

La presente ponencia surge a propósito de la invitación de la Red Internacional de Posgrados en Educación (REINPED) en el marco del Congreso Internacional de Investigación en la Formación Posgradual. Balance y proyecciones. Las ideas desarrolladas responden a las apuestas, avances, colaboraciones acumuladas a lo largo de 12 años de trabajo de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas (DFDIP), en alianza con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior Mariano Ospina Pérez (ICETEX) y universidades con acreditación de alta calidad de la ciudad.

En este contexto, parece necesario destacar inicialmente hitos, o "agendas", sobre la formación docente en Bogotá, que responden con anhelos de dignificación de la profesión docente, y con tensiones propias de las reinvindicaciones del magisterio frente a las políticas públicas sobre su formación y el reconocimiento social de la profesión docente.

La comprensión histórica de la cualificación y la formación docente y de manera especial de la formación avanzada – posgradual en cualquiera de sus modalidades, es un hecho que involucra profundamente la condición del ser y del hacerse maestro en Bogotá, en Colombia y seguramente en la región. Para este análisis, se consideran dos hechos ampliamente documentados sobre el campo de comprensión vinculante con los compromisos gubernamentales en esta materia, los cuales se expresan tanto en la definición de la política nacional de formación docente a nivel posgradual y en la destinación del presupuesto para lograr este cometido: Los estatutos docentes vigentes en el país y el efecto de la movilización social en el intermedio temporal de los dos estatutos.

Una primera agenda - hito son las reinvindicaciones del magisterio colombiano del sector oficial cuyo mayor logro fue el estatuto docente Decreto 2277 de 1979. Efectivamente, el escalafón 2277 fue fruto de la decidida acción del movimiento magisterial. Su estructura por grados asociados al logro académico y al tiempo de servicio, demandó de la institucionalidad generar una oferta que transita entre cursos para ascenso, programas de profesionalización y programas de formación posgradual en la modalidad de especializaciones y maestrías. Las instituciones formadoras reaccionaron a esta demanda de diversas maneras y no necesariamente con propuestas de calidad o asociadas a referentes relacionados con el mejoramiento de las prácticas docentes o al mejoramiento de una educación de calidad en los colegios. Los maestros asumieron el costo de su formación de su propio pecunio para lograr ascender en el escalafón. La acción solidaria de las Cooperativas del magisterio fue clave, unida a lo que se puede llamar un mercado emergente que aparece con programas accesibles por su precio, pero no siempre de buena calidad o pertinente.

Una segunda agenda - hito surge entre las décadas del 80 y el 90, como demanda del magisterio por su dignificación, sustentada en la capacidad de pensarse como profesionales de la educación, con capacidad de aportar a la política educativa en general y a su formación y desarrollo profesional de manera particular. Surge el Movimiento Pedagógico como una simbiosis que posibilitó nuevas formas de pensar

la educación y de presionar o propiciar cambios frente a la concepción reduccionista de la educación como servicio.

Los efectos del Movimiento Pedagógico y posteriormente de la Expedición Pedagógica Nacional fueron múltiples y profundos[1]. La promulgación de la Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación- y como consecuencia la demanda de programas de formación profesional interpeló a las Facultades de Educación.

Un tercer elemento de análisis, una nueva agenda, fue el nuevo estatuto docente: Decreto 1278 de 2001, que surge en medio de un conflicto profundo entre el magisterio y el gobierno. Para lograr ascender en este escalafón es necesario contar con la formación posgradual a nivel de maestrías y doctorados. Nuevamente la oferta, que creció en las décadas del 80 y el 90, se dispuso para atender una demanda cada vez más exigente. Ahora la agenda responde a intereses legitimados por la norma en materia de reconocimiento salarial del magisterio y la pretendida idea de los gobiernos de turnos de predicar el mejoramiento de la calidad educativa ligada a la formación docente a nivel posgradual.

La formación posgradual: Una experiencia que se consolida en Bogotá

La formación posgradual de los maestros, maestras y directivos del Distrito Capital es una prioridad en la agenda de la política pública de las últimas administraciones de la ciudad.[2]

Si bien, los Planes Territoriales de Formación contemplaron desde antes del año 2000 este propósito, solo hasta el 2005, de manera decidida, la administración de la ciudad en el marco del Plan de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008 "Bogotá una Gran Escuela", celebra una alianza con las Universidades públicas: Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de

[1] Rodríguez, A. 20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades. Bogotá: Editorial Magisterio.
[2] Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación Distrital (2019). Balance y prospectiva de la formación docentes

Caldas, para fortalecer la formación posgradual de docentes y directivos docentes y en el 2007, vincula al ICETEX como aliado para la administración de los recursos de financiamiento de los programas de especialización, maestría y doctorado. Sucesivos proyectos de inversión dan cuenta de este propósito de ciudad:

Plan de Desarrollo Distrital	Proyecto	Meta (formación posgradual)	Inversión
2004 -2008	Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y maestras	423 maestros y maestras en programas de especialización, maestría y doctorado	$ 1.294.000.000
2008-2012	Cualificación profesional y ampliación del horizonte cultural de docentes, coordinadores y rectores de los colegios oficiales	732 maestros y maestras en programas de especialización, maestría y doctorado	$ 5.734.911.546
2012-2016	Maestros empoderados con bienestar y mejor formación	30% de maestros, maestras y directivos vinculados a la nómina de planta de la SED (Alrededor de 8 mil de los 27.528 de la nómina de planta de entonces	$ 86.685.313.908
2017-2019	Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes, líderes de la transformación educativa	1.017 maestros y maestras en programas de especialización, maestría y doctorado	$ 15.075.589.431
Total inversión en el periodo: 2004-2019			$ 108.789.814.885

Nota: Elaboración propia. Planes de Desarrollo de la ciudad e informes de gestión de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas-DFDIP

Esta apuesta de ciudad creció de manera exponencial en el periodo 2012-2016 y demandó de la SED el diseño de procesos

seguimiento y acompañamiento. Se consolida el propósito de avanzar hacia la "transformación pedagógica en las aulas de clase y en las instituciones educativas". Se hizo explícita la importancia de la investigación para dar respuesta a necesidades y expectativas de los contextos de aula, de las instituciones educativas y de las localidades. El énfasis en la formación posgradual se matizó en la agenda del gobierno 2016-2020, dando un impulso a la innovación y la investigación como una modalidad de formación que complementa el Sistema Integrado de Formación (SIF).

Durante el periodo 2007 – 2019, con esfuerzos diferentes a nivel presupuestal en cada periodo de gobierno, se logró avanzar apoyando a 8.370 docentes y directivos docentes en programas de formación posgradual en los niveles de especialización, maestría y doctorado en universidades de Bogotá, del país y a nivel internacional.

La experiencia de Bogotá en datos, muestra el compromiso con la formación avanzada:

CONVENIO	MODALIDAD	F	M	TOTAL GENERAL
002 de 2007	DOCTORADO	17	10	27
	MAESTRÍA	273	112	385
Total 002 de 2007		290	122	412
1566 de 2009	DOCTORADO	7	6	13
	ESPECIALIZACIÓN	192	98	290
	MAESTRÍA	221	125	346
Total 1566 de 2009		420	229	649
3334 de 2012	DOCTORADO	59	63	122
	ESPECIALIZACIÓN	391	182	573
	MAESTRÍA	4243	2371	6614
Total 3334 de 2012		4693	2616	7309
TOTAL GENERAL		5403	2967	8370

CARGO	DOCTORADO	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	TOTAL GENERAL
Coordinador	21	104	373	498
Docente	135	744	6794	7673
Rector	6	5	56	67
Supervisor			3	3
Sin dato		10	119	129
TOTAL GENERAL	162	863	7345	8370

Nota: Elaboración propia. Datos han sido tomados de las bases de datos oficiales de los Fondos de Formación Avanzada de la DFDIP con corte a 31 de diciembre de 2019

La formación posgradual, una política que se consolida para el cierre de brechas: Apuesta del PDD 2020-2024 "Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI"

El actual Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI propone el proyecto de inversión Nº 7686 "*Implementación del programa de innovación y transformación pedagógica en los colegios públicos para el cierre de brechas educativas de Bogotá D.C*". Mediante el cual se pretende "implementar el programa de innovación y transformación pedagógica en el 100% de los colegios públicos de Bogotá que permita el cierre de brechas educativas y responda a los cambios sociales, culturales y económicos del siglo XXI" (Alcaldía de Bogotá, 2020).

Para lograrlo se propone como meta apoyar a 7000 docentes y directivos docentes a través de programas de formación, la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, colectivos, semilleros escolares, grupos de investigación e innovación, fortalecimiento de estrategias que promuevan sus capacidades de investigación y desarrollo y consolidación de diversas acciones de reconocimiento social a su labor.

El SIF, se constituye en la base para continuar fortaleciendo y consolidando los Planes de Formación Docente, como medio para lograr transformaciones pedagógicas que incidan en el aula y en el colegio. Las rutas o trayectorias de formación hacen parte del SIF y son concebidas como secuencias intencionadas que aportan al desarrollo de

capacidades necesarias para mejorar la enseñanza y favorecen los aprendizajes de los estudiantes.

Es así como la política de formación docente de la ciudad responde tanto a las necesidades y expectativas a lo largo de la vida profesional, como a las demandas de los contextos escolares.

Elementos para la reflexión y la acción en clave de agendas compartidas

El balance en el desarrollo de la estrategia de formación posgradual 2007-2019 fue elaborado por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas y por el Comité Distrital de Formación Docente y se recoge en la publicación: *Balance y prospectiva de la formación docentes. SED-DFDIP. 2019*. En este documento se recogen algunas conclusiones que se presentan a continuación:

- La formación avanzada se empieza a considerar como política de formación docente en el marco del Sistema Colombiano de Formación de Educadores hasta el año 2002, con la entrada en vigencia del nuevo estatuto docente (Decreto 12 78 de 2002).

- La ciudad y el país cuentan con limitadas capacidades técnicas para profundizar los efectos positivos de la formación posgradual y modular de manera adecuada la investigación, promovida en los programas de formación por las universidades y su efecto positivo en la educación de la ciudad.

- El reto de ciudad relacionado con la formación posgradual para la transformación pedagógica, ha logrado en el corto plazo el empoderamiento y reconocimiento social y cultural del magisterio, ha contribuido a su dignificación,

- La alianza SED – Universidades requiere contemplar el fomento y apoyo a conformación de redes y colectivos de maestros y maestras, como una modalidad de colaboración y para el reconocimiento y potenciación de su acción.

- Es necesario avanzar en la estructuración de procesos de seguimiento y evaluación de los programas, de su pertinencia e impacto de corto, mediano y largo plazo.

- El reconocimiento del maestro como intelectual investigador que problematiza la realidad escolar y promueve con su acción reflexiva la producción de un saber pedagógico con las transformaciones en la escuela.

LAS REDES ACADÉMICAS COMO ANDAMIAJE PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

García José Miguel
FLACSO Uruguay
jgarcia@flacso.edu.uy
https://scholar.google.com/citations?hl=es&authuser=1&user=WTi9tNsAAAAJ
http://argos.uy/web/documentos/

Resumen

La investigación en educación, tanto en Uruguay como en el mundo, no cuenta en general con recursos que le permitan desarrollarse ampliamente. En la presente ponencia se analizan algunos aspectos referidos a posibles causas de esta situación, así como la necesidad de establecer redes interinstitucionales que potencien investigaciones en el área de la educación.

Palabras clave: Educación, investigación, Uruguay

Introducción

Existe una gran diferencia entre la investigación en ciencias básicas y ciencias aplicadas. Quienes investigan en ciencias básicas no necesariamente saben en qué se aplicará su desarrollo, y no siempre tienen la misma cantidad de fondos o recursos que los de ciencia aplicada, donde el trabajo está más enfocado a resultados comercializables. De igual manera, la investigación en educación no siempre aporta soluciones concretas o comercializables.

Esto es un elemento importante que diferencia una investigación de las ciencias más duras que en educación. Por ejemplo, en medicina se investiga mucho más que en educación, porque en muchas situaciones hay quienes están dispuestos a realizar grandes desembolsos por un fármaco que pueda mejorar su calidad de vida. La pregunta que surge es por qué no existe el mismo interés en hacer desembolsos similares para mejorar la calidad de vida desde la educación.

Dentro de la educación, un ejemplo claro es el de la tecnología educativa. Desde sus orígenes (y aún permanece) hubo intereses empresariales para vender sus productos, y muchas veces se promocionan estudios para favorecer sus propias ventas. En muchas empresas la informatización es claramente visible, porque puede realizarse un balance entre egresos, ingresos, resultados y ganancias. Por este motivo, por ejemplo, la banca está informatizada. Se pueden realizar estudios cuantitativos de los costos que tienen los desarrollos, en cuánto tiempo se reducen las transacciones, cuánto se ahora en hacer circular el dinero sin moverlo físicamente, de los sistemas de seguridad, cuánto menos se paga en sueldos u oficinas por la automatización, y los números dan su balance.

La educación como un derecho

En la educación, o en ciencias sociales, no se pueden establecer esos valores de compra y venta, puesto que no hay resultados directos que permitan diferenciar las inversiones. Una de las razones por la cual este tipo de investigaciones está limitada es porque la educación están definida por tiempos políticos. Se le atribuye a Pitágoras la frase de "Educa a los niños y no será necesario castigar a los hombres". Este mismo principio se sigue utilizando en la actualidad como parte de algunos discursos políticos que intentan realizar ese balance financiero. Esto posiciona a la educación como un "haber" contable. Sin embargo hay visiones contrapuestas, como la de la UNESCO, que define que "La Educación es un derecho humano fundamental (…) y está indisolublemente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y a muchos otros instrumentos internacionales en derechos humanos".

Sin embargo, desde muchos espacios políticos, tanto desde quienes toman decisiones, como de los que aportan los recursos económicos, no se percibe a la educación como un derecho que debe garantizar el estado, sino como una inversión. Esto implica diferencias de enfoques según las posturas políticas acerca de qué, cómo y a quién enseñar.

Por otra parte, las propuestas educativas no siempre son generalizables, ya que un mismo método no necesariamente produce los mismos resultados en todos los estudiantes. Por lo tanto, la investigación en educación no siempre proporciona como resultado una receta de cómo realizarla para economizar recursos.

La investigación en educación y los contextos

Entonces, a diferencia de muchas actividades de producción, la investigación en educación no siempre genera certezas comercializables, y eso hace que no tengan mucho apoyo.

Existen, sin embargo, investigaciones cuantitativas a partir de evaluaciones estandarizadas, como las de PISA[3], que proporcionan datos sobre algunos aspectos de la educación que permiten obtener una mirada sobre el estado de situación, pero no aportan soluciones.

En su libro "*¡Basta de historias! la obsesión Latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro"* Andrés Oppenheimer (2010) realiza una mirada sobre la educación (además de otros aspectos) en distintos países. Más allá del fuerte trasfondo político, se evidencia que las mismas soluciones no sirven para todos. Leyendo este libro se puede inferir por qué Uruguay no alcanza (ni alcanzará) niveles altos de PISA, puesto que no se prepara para dicha evaluación. Como contraejemplo, en Chile están muy enfocados en las evaluaciones estandarizadas y tiene una preparación específica para estas pruebas. En Uruguay no hay un trabajo enfocado a este tipo de pruebas, por lo que los estudiantes

3 PISA (por sus siglas en inglés) es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm

no están entrenados (a diferencia de preparados) de la misma manera. Otra de las cosas que se evidencia en dicho libro es la valoración de la profesión docente en distintos países. En el capítulo dedicado a Finlandia, que denomina "los campeones del mundo" presenta las características sociales sobre la docencia, y se establecen diferencias significativas respecto a lo que pasa en América Latina.

Esto significa que se pueden hacer investigaciones en Uruguay presentando lo que se observa, y no necesariamente es aplicable otros países, porque hay características, intereses, formatos y tiempos distintos. Aún más, en Uruguay, que tiene una población muy pequeña, una investigación no necesariamente es aplicable en otros lugares dentro del propio país. Hay proyectos educativos, como los Clubes de Ciencias, donde existe una clara diferenciación entre el área metropolitana y el interior del país.

Los ámbitos de investigación en educación y las redes interinstitucionales

Generalmente las investigaciones en educación están centralizadas en las universidades, y dentro de ellas hay muchas que están enmarcadas dentro de los estudios de maestría y doctorado. A nivel de educación, las universidades son los centros más claros como parte de la tríada de enseñanza, investigación y extensión. En Uruguay se presenta además, la dificultad de que la formación docente, si bien es terciaria, no está dentro del ámbito universitario, razón por la cual la investigación estuvo muchos años descuidada, aunque en los últimos años ha procurado fortalecerse.

Los estudios de maestrías y doctorados son un fuerte impulso para las investigaciones en la educación, no solo por el interés de los estudiantes que quieren avanzar en su formación, sino porque habilitan y fortalecen la investigación. Si se puede generar una línea de investigación que capte a varios estudiantes, tendrá un impulso para afianzar esa línea.

Ante estas debilidades, el establecimiento de redes nacionales e internacionales permite la integración de equipos de investigación de

distintas procedencias, que puede aprovechar la capacidad operativa y la especialización de cada equipo, y es muy valioso para Uruguay donde la investigación en educación está poco desarrollada. Poder contar con espacios de cooperación habilita a desarrollar mejores proyectos, así como estudios comparados serios que permitan analizar lo que ocurre en distintos países, atendiendo a realidades muy diversas.

Como ejemplo, cuando Mark Prensky concibió el concepto de "nativos digitales" en 2001, se basó en realidades que no eran las de Latinoamérica, donde hay dificultades e iniquidades respecto al acceso a los dispositivos digitales. Esto que se describió como algo generalizado para el mundo desarrollado no era lo que ocurría en Uruguay. Más allá que el concepto de los nativos digitales fue descartado y rebatido en el mundo, no solo por las diferencias de acceso, sino porque los usos no estaban enfocados hacia el dominio de la tecnología, sino a la utilización de la misma para determinados fines propios (Báez y García, 2011).

El establecimiento de redes internacionales permite trabajar elaborando proyectos que abarquen distintos escenarios, que se constituyan en andamios para la investigación en educación. Al no contar con los financiamientos que tienen otros espacios, el establecimiento de redes que vinculen distintos centros, universidades y países es una fuerte estrategia de cooperación.

Como ejemplo, en Uruguay la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII[4]) y la Fundación Ceibal[5], crearon el *Fondo sectorial de educación: Inclusión digital*[6] que apoya investigaciones orientadas al uso de las tecnologías en la educación, puesto que existe un gran interés en obtener evaluaciones que evidencien el impacto que ha tenido el Plan Ceibal (Un laptop por niño). En estas convocatorias se da prioridad a la asociación de distintas instituciones: una institución extranjera se puede presentar solamente si se asocia con una institución nacional. Esto permite financiar proyectos con anclaje institucional nacional, y que dejen capacidades instaladas en nuestro país.

4 https://www.anii.org.uy/
5 La Fundación Ceibal promueve proyectos de investigación e innovación con tecnologías en el Uruguay. https://fundacionceibal.edu.uy/
6 https://www.anii.org.uy/apoyos/investigacion/73/fondo-sectorial-de-educacion-inclusion-digital/

En síntesis

La investigación en educación cuenta con recursos escasos para su desarrollo, y tiene un fuerte impulso en las actividades académicas de formación de grado y posgrado de las universidades. En estas temáticas, los estudios comparados son clave para evitar generalizar y asumir resultados como universales, cuando existen grandes diferencias en los contextos tanto nacionales como internacionales.

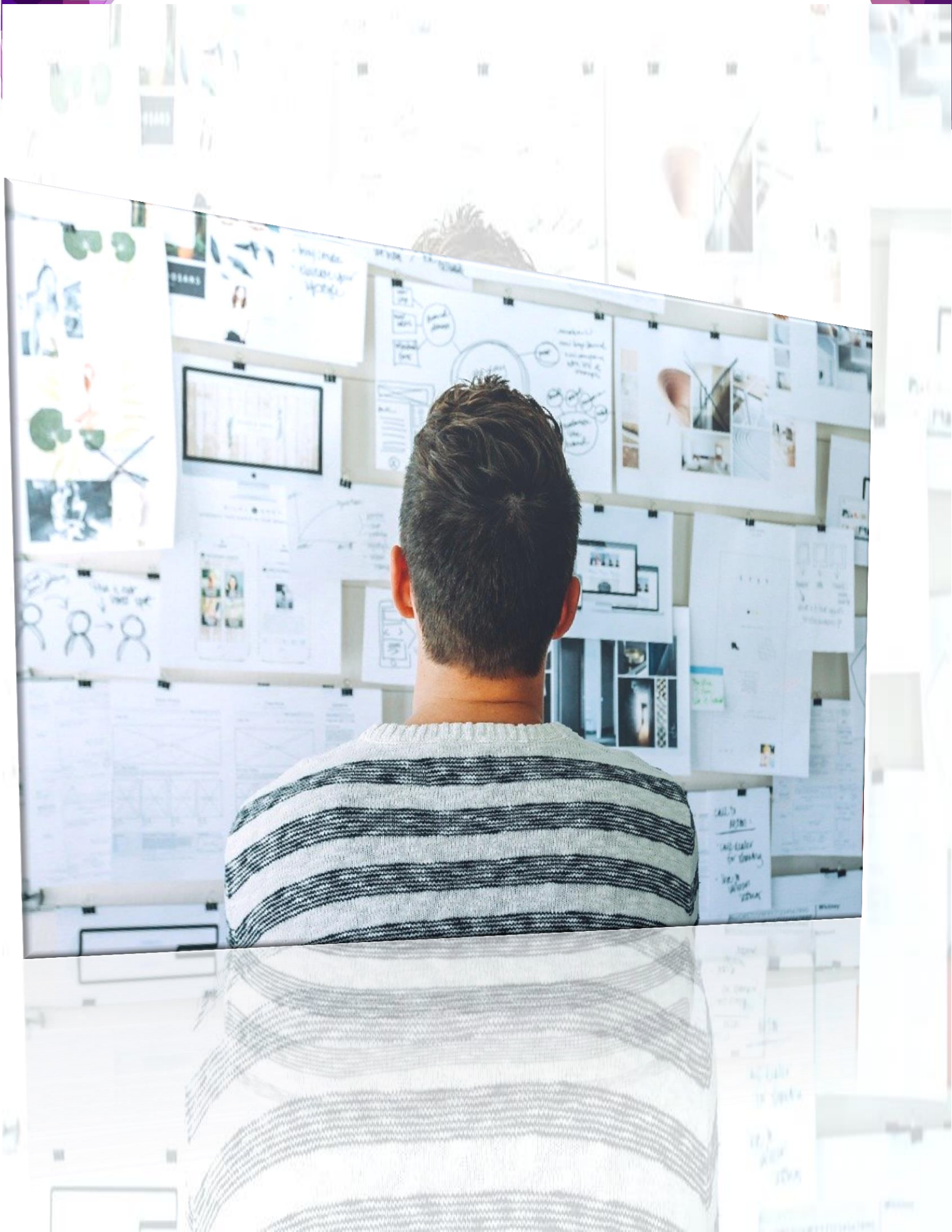
Las redes de investigación son la clave para poder avanzar, en países como los nuestros, hacia investigaciones serias que aporten elementos concretos sobre la realidad educativa.

Referencias

Báez, M. & García, J. (2011). *Desafíos a la pedagogía en la era digital*. En Báez, M., García, J. & Rabajoli, G. (Comp). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje* (97-117). ANEP/CEIBAL. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/el%20modelo%20ceibal%20nuevas%20tendencias%20para%20el%20aprendizaje.pdf

Oppenheimer, A. (2010) *¡Basta de historias! la obsesión Latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro.* Editorial Sudamericana.

UNESCO, *El Derecho a la Educación.* https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion



PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LOS INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN UNPA EN LA "ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO" REGIONAL PATAGÓNICA

Julio César Romero
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
https://orcid.org/0000-0003-1934-800X
https://scholar.google.es/citations?user=j8qKcM8AAAAJ&hl=es&oi=ao
jromero@uaco.unpa.edu.ar

Resumen

La situación de pandemia nos tomó desprevenidos; entre otros aspectos demostró que las instituciones, empresas o sectores vinculadas al conocimiento estaban preparadas para enfrentar el problema y se adaptaron con velocidad al cambio que produjo la crisis del COVID-19. En este sector fue clave el protagonismo de las nuevas tecnologías.

Esta variable que se inserta en todas las dimensiones de la sociedad, como los sectores productivos, las nuevas formas de acceder al conocimiento etc., nos obliga a revisar y replantear las teorías en las que se apoyan las instituciones. Siemens (2004) sugiere por ejemplo revisar las teorías del aprendizaje a la luz de la intervención de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje. Desde la Universidad también se deben revisar los modelos que subyacen en sus estrategias académicas de formación e investigación a luz del protagonismo de las nuevas tecnologías en el desarrollo social, académico y productivo.

En Argentina, en el mes de octubre de 2020, se aprobó la Ley 27506 la "Ley de Economía del conocimiento", un régimen de promoción para acciones de desarrollo y procesos de conocimiento e innovación, vinculadas a las nuevas tecnologías. Esto da cuenta de la transformación de los sectores productivos regionales en donde hoy posiblemente se

invierte más en formación, acceso al conocimiento, investigación aplicada etc. que, en maquinarias, materias primas etc. para la producción.

En el nuevo esquema productivo entonces se puede identificar el protagonismo de la formación en todos los niveles y en nuestro caso la formación académica y la investigación. Este trabajo busca relacionar el esquema y propósito de los Institutos de investigación, extensión y transferencia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) de creación reciente en el nuevo escenario de desarrollo regional.

Palabras clave: triple hélice, Institutos de Investigación, nuevas tecnologías y educación, IAP

Desarrollo

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral nació en los ’90, está considerada como una universidad “nueva y pequeña” en el contexto nacional. Entre los principios fundantes está el acompañamiento del desarrollo económico y social de la región. Caracterizan a esta universidad la situación geográfica particular en la que se combinan dos factores que dificultan su desarrollo: una gran dispersión geográfica y una muy baja densidad poblacional.

Otra característica es que al momento de su creación ya heredaba condiciones de vinculación entre sectores de gobierno y sectores productivos desde su transformación de Universidad Federal a Universidad Nacional. Así fue como se desde sus inicios se registran varias líneas de trabajo en investigación y vinculación con el medio desde sus inicios. Cada unidad académica acomodó su estructura de formación en torno a las líneas de investigación y sus recursos. La Unidad Académica Rio Turbio en torno a la minería carbonífera, la Unidad Académica San Julián en Minería en Oro y Plata, Unidad Académica Caleta Oliva en la explotación petrolera y la Unidad Académica Río Gallegos en industria terciaria.

Este caso se presentó, en el año 2003, el artículo "Triple Hélice y anclaje territorial en Argentina: la UNPA", como producto de investigación bajo la dirección de la Profesora Silvia Llomovatte, en el marco del congreso internacional "Universidades y desarrollo territorial en la Sociedad del Conocimiento" realizado en Barcelona. Este artículo y su línea de trabajo se desarrollaba en torno al movimiento de la "Triple Hélice" modelo teorizado por Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff en los años '90. Modelo de países de primer mundo que tenía su antecedente en el llamado "triángulo de Sábato" de los investigadores Jorge Sábato y Natalio Botana de Argentina.

En el año 1968 Jorge Sabato y Natalio Botana publicaron un artículo que denominaron "La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina". En el trabajo desarrollan un modelo que fue elaborado con el objetivo de mejorar la capacidad técnico – científica y la capacidad de decisión propia en la inserción de la Ciencia y la técnica en el proceso de desarrollo social productivo.

Un modelo a partir de la figura de un triángulo donde los vértices y los lados representan a los actores y relaciones que intervienen en las actividades que imbrican ciencia, tecnología y desarrollo en la sociedad moderna. Entre sus principios se establecía que "la inserción de la ciencia y la tecnología significa saber dónde y cómo innovar" (Sabato y Botana, 1968).

La experiencia indicaba que el proceso debía ser el resultado de la "acción coordinada de tres elementos fundamentales en el desarrollo de las sociedades contemporáneas: el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico– tecnológica" (Sabato y Botana, 1968).

La novedad en aquel momento para la Argentina y Latinoamérica, era que la ciencia y la tecnología debían abrirse a la participación de nuevos actores sociales como parte de la dinámica en el desarrollo de investigación y en los procesos productivos.

Hoy en ese esquema hay que dar lugar al protagonismo de la "economía del conocimiento" como parte del sector productivo en la región.

La economía del conocimiento utiliza la información como elemento fundamental para generar valor y riqueza por medio de su transformación a conocimiento. Entre sus ejes principales se encuentra la educación, investigación y desarrollo, alta tecnología, informática, entre otros.

En este contexto entonces la universidad tiene importancia significativa en lo académico y en el proceso de investigación, extensión y transferencia en la región. Potencialmente si se coordinan las demandas, recursos y la formación de grado, de posgrado, con la dinámica que plantean los institutos de la UNPA que giran sobre "ejes problemas" (ord 201 CS) resulta un desarrollo prometedor para la región.

De los Institutos de investigación de la UNPA

A partir de los grupos consolidados de investigación y sus líneas de trabajo, por Ordenanza Nº 201-CS se crearon 6 institutos, para cada caso se indicaron las principales áreas temáticas, problemas u objetos de estudio de abordaje interdisciplinario. Estos a la vez están vinculados a las ofertas y propuestas de formación de posgrado de la universidad, sea como diplomados, maestrías y recientes doctorados de la UNPA. Los institutos son: ITET - Instituto de Trabajo, Economía y Territorio; ITA - Instituto de Tecnología Aplicada; ISISC - Instituto de Salud e Interacción Socio-Comunitaria; IEC - Instituto de Educación y Ciudadanía; ICIC - Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación; ICASUR - Instituto de Ciencias del Ambiente, Sustentabilidad y Recursos Naturales.

Según el estatuto, la gestión de las actividades de investigación, desarrollo, creación, extensión y vinculación se realiza a través de los Institutos que son transversales a las unidades académicas. A continuación, se detallan algunos aspectos relevantes y funciones de los Institutos:

- Los Institutos se definen en torno a ejes problema, áreas temáticas u objetos de estudio de abordaje interdisciplinario.
- Los Institutos son una forma de organización institucional constituida para la creación, sistematización y desarrollo del conocimiento, la creación artística, la extensión, la vinculación y la transferencia.
- En ellos se radican programas y proyectos de Investigación, Extensión y Vinculación.
- Tienen dos dimensiones: sus sedes, que son las unidades ejecutoras radicadas en una o más Unidades Académicas, y el Instituto propiamente dicho, que es un espacio institucional transversal a las Unidades Académicas, que se constituye a nivel de Universidad.

Al definirse los institutos en torno a ejes problemas, la dinámica interdisciplinaria es más natural y permite acomodarse a las diferentes demandas de la sociedad a nivel externo, y alimenta el proceso académico y formación de grado, posgradual y doctoral a nivel interno. La infraestructura de nuestra universidad también lo favorece ya que geográficamente está distribuida en la provincia. Como detalle, la distancia física entre el rectorado y la Unidad Académica Caleta Olivia es de casi 1000 km. dentro de una misma provincia. Los recursos humanos son compartidos entre las Unidades Académicas según necesidad y existe una plataforma virtual de trabajo académico desde el año 2000. La universidad ofrece sus servicios desde ese año en formato bimodal a nivel de asignaturas, carreras y posgrado.

La otra figura académica son las escuelas académicas, para nuestro caso la escuela de educación tiene participación y nutre de formación académica a todas las carreras de formación. Dada la naturaleza de los Institutos se desarrolla un campo propicio para la Investigación Acción Participativa desde las ciencias humanísticas. La transformación social, las demandas de la comunidad educativa, el ensayo de métodos pedagógicos etc. se realiza por ejemplo por medio del Instituto de Educación y Ciudadanía y el área de extensión si fuera necesario. Se puede canalizar también instancias de formación desde otros Institutos en forma interdisciplinaria.

El instituto de referencia (IEC) Instituto de Educación y Ciudadanía considera como campo de aplicación a: Didáctica, política educativa, historia de la educación, formación docente, sistema educativo, educación popular, pedagogía, TICS, derechos humanos, desarrollo político, gobernanza, participación, ciudadanía, formación ética y ciudadana, modelos políticos y formas de gobierno, análisis institucional, problemáticas psico-socioeducativa.

Desde la Perspectiva de la Investigación Acción Participativa y su aplicación en las ciencias sociales (Ander Egg, E.,2003). la propuesta desde los institutos es vincularla con la transformación regional. Para ello el desarrollo y participación de alumnos y docentes en las diferentes instancias de investigación que se proponen desde los institutos es muy importante para las demandas externas y para nutrir la formación académica de grado, posgradual y doctoral.

Referencias

Ander Egg, Ezequiel (2003). *Repensando la Investigación Acción Participativa. Colección Política, Servicios y Trabajo Social*. Lumen Humanitas.

Etzkowitz, Henry; Leydesdorff, Loet (1 de enero de 1995). *The Triple Helix -- University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development* (en inglés) (ID 2480085). Social Science Research Network.

Informe de Autoevalución – Programa de evaluación Institucional de la Función I+D+i ´ Resolución: 074/14-CS-UNPA https://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/editor/INFORME-IA-UNPA_0.pdf Rev. 11-10/2020

Ley de la Economía del conocimiento - Ley 27506 / aprobada el 08-10-2020 y publicada en Boletín Oficial de la República Argentina https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/209350/20190610

Romero, J. & Llomovatte S. et al. (2003). "Triple hélice y anclaje territorial en Argentina la Universidad Nacional de la Patagonia Austral". *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del*

conocimiento. Coord. por Vilalta, J. & Pallejà, E. (2). ISBN 84-7653-822-7, pp. 249-268.

Sábato, J. A., & Botana, N. R. (1970). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina.

Siemens, George. (2004). A learning theory for the digital age [en línea]. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm.

"CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL BALANCES Y PROYECCIONES – REINPED"
BALANCES Y PROYECCIONES

Elba Consuelo León Mora
Universidad Libre
Orcid 0000-0003-0361-1053
elbaleonm@gmail.com

Félix Hernando Barreto Junca
Universidad Cooperativa de Colombia
Orcid 000-0002-3467-8093
felixhernando@yahoo.es

Dentro de los propósitos del presente Congreso se estableció: "Analizar la investigación: ¿qué se investiga?, ¿qué referentes se investiga? y ¿cuál es la contribución al desarrollo del país y a la formación del sujeto?", así como "Consensuar sobre los aportes que los productos de investigación en torno al desarrollo profesional docente, hacen a la práctica educativa", para lo cual el sostener debates en el ámbito académico acerca del curso de la investigación educativa, pedagógica y didáctica del país en el contexto internacional, se hace una estrategia muy válida para dar cumplimiento a estos propósitos.

En consecuencia a estos propósitos y los cambios acelerados de conocimiento, y la diversidad de paradigmas, se hace necesario identificar el tipo de maestro que estará en capacidad de dar respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica, a la cual se expone el ser humano en los últimos tiempos y por tanto; que sus competencias les permitan adoptar una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa, y que posean aptitud para investigar científicamente esa realidad y transformarla creativamente. La educación tendrá que ser, efectivamente, un asunto crucial para los pueblos y sus gobiernos. Correlativamente a esta declaración, vale la pena postular otra convicción: el investigar, reflexionar y debatir constantemente acerca de las

alternativas educativas que se desean y se piensan, resulta cuando menos indispensable en este incipiente siglo XXI. Se necesita también de profesionales que se asuman como pensadores, es decir como sostiene Paulo Freire (1988), *que realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social*.

En tal sentido, este documento se estructura de la siguiente manera: en el primer apartado se presenta un balance de los grupos de investigación de las facultades asociadas a la red, a partir de la identificación de su clasificación y de las líneas de investigación declaradas. Posteriormente, se hace una recorrido sobre los elementos que transitaron a los largo del Congreso en las dos líneas trazadas: la investigación y el desarrollo profesional docente, los diferentes intereses investigativos que se abordaron en las ponencias de los profesores que participaron en el Congreso, en los que se hace un balance de lo expuesto por los distintos participantes y sus intereses investigativos, para finalizar en hacer una corta visualización de lo que se espera siga construyendo esta red, y sus implicaciones en materia de política nacional de investigación.

a. De los grupos de investigación

Grupos y líneas de investigación

En la revisión realizada a los grupos y líneas de investigación, se encontraron 30 grupos de investigación (figura 1), los que se presentan con su categorización en Minciencias de acuerdo con la última convocatoria.

Figura 1

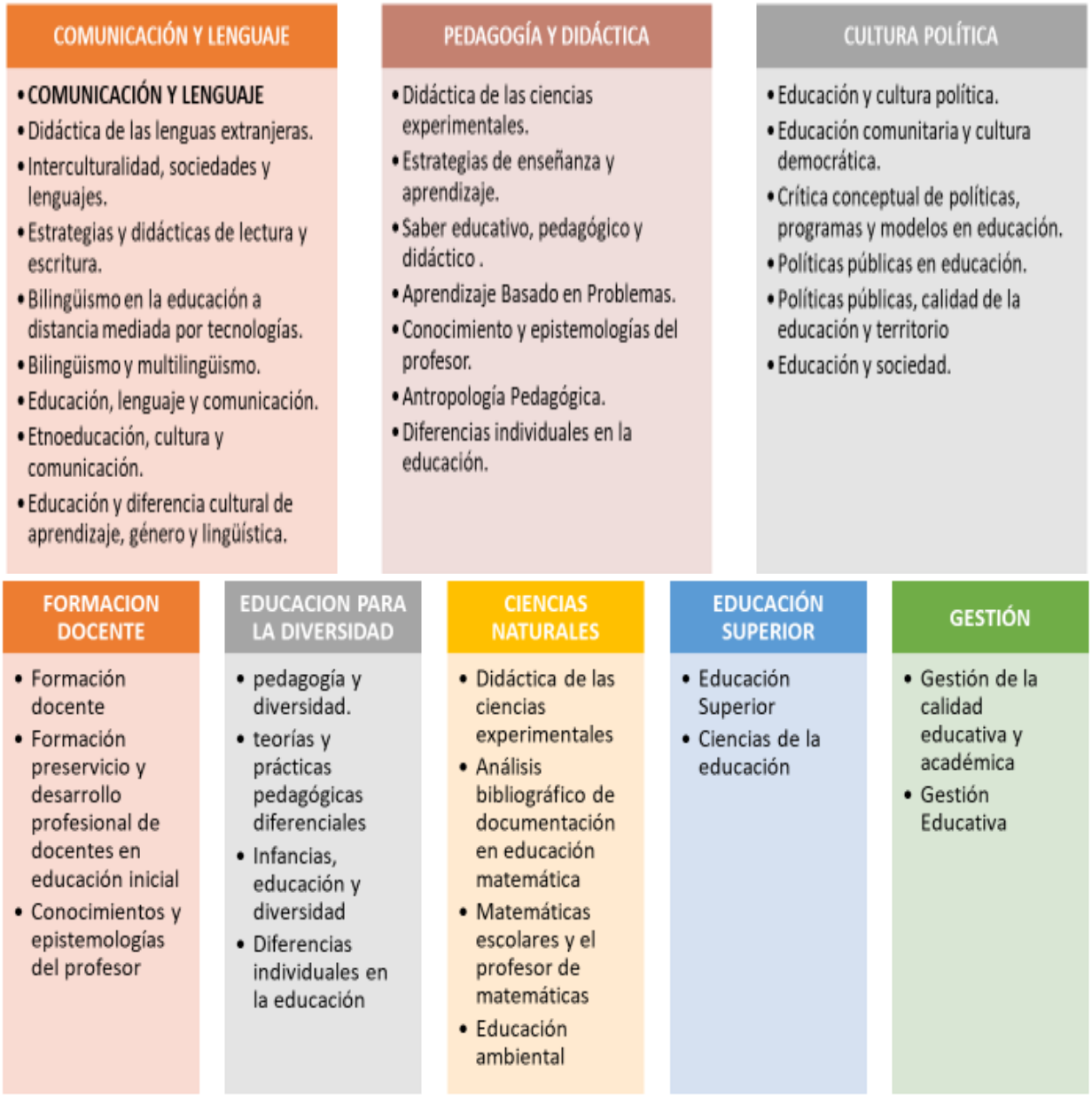
Clasificación grupos de investigación en Minciencias

Nota: Elaboración propia. Fuente Minciencias, 2020

En cuanto a las líneas de investigación, ellas se agruparon en 11 grandes temáticas (figura 2), que se describen a continuación.

Figura 2

Temáticas abordadas en los grupos de investigación



Nota: Elaboración propia.

b. De las reflexiones y proyectos de investigación abordadas en las ponencias

En cuanto a la primera temática abordada en el Congreso de Investigación, haciendo un recorrido sobre diversos intereses que nos plantea la formación de los docentes en la etapa posgradual, se pueden identificar la trayectoria investigativa, las líneas de investigación, las temáticas recurrentes, y los enfoques por donde nuestros programas de posgrado están avanzando en la configuración de los distintos saberes. De esa manera, se pueden señalar trabajos de grado donde los enfoques metodológicos están centrados en modelos cualitativos, donde la hermenéutica cobra especial sentido para interpretar la realidad de la escuela y del hecho educativo. Así mismo, llama la atención la importancia de trabajar en enfoques cuantitativos y mixtos que permitirán dar sistematización a los elementos emergentes de la reflexión educativa[7].

Se identifican también algunas temáticas recurrentes, que se alinean con la propuesta de UNES, equidad, inclusión, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida (Unesco, 2017), que resalta un tema estratégico para el desarrollo del ser humano, sus procesos de interacción consigo mismo, con sus congéneres y con la naturaleza.

En la revisión de los temas planteados en este Congreso, en lo correspondiente a *investigación en educación*, se encontraron las siguientes categorías:

1. *Calidad educativa*

- La pertinencia de los programas educativos desde sus apuestas internas y sus intereses investigativos. Se hace un recuento de la misma a nivel latinoamericano y a nivel local, validando su impacto en la transformación social de las instituciones y de sus egresados.

[7] José Darío Herrera.

- El acompañamiento a los estudiantes en el proceso formativo en un antes, un durante y un después de su estancia universitaria. Sin duda se presenta una gran preocupación por la retención estudiantil, no solo desde quedarse en la institución sino desde un estar bien, buscando las causas y estrategias para que el estar en la institución universitaria sea una opción.

- Lo anterior, unido a una preocupación por la inclusión y las acciones en la escuela que promueven la política educativa para la población desplazada en términos de inclusión escolar.

2. Competencias socioemocionales

Uno de los temas que ha despertado el estudio y las necesidad de indagación durante esta pandemia, y que tiene que ver con esos pilares de los que nos invita la UNESCO, ha sido una cuestión que si bien estaba expuesto en muchos proyectos educativos y del cual se habla desde distintos escenarios, son las competencias socio emocionales, que sin duda en este momento despiertan especial interés a raíz de lo vivido, como maestros, y como estudiantes., quizás visto por mucho tiempo desde la teoría, y ahora nos evoca a trabajar desde la realidad y la búsqueda que las instituciones deben generar para apoyar a sus estudiantes, más allá de una educación de conocimiento a una educación que forma para la vida. Por lo cual se abordaron temáticas como:

i. Convivencia escolar
ii. Espiritualidad y desarrollo humano
iii. Ambiente escolar y competencias socioemocionales
iv. La retención escolar

Así mismo, la crisis sanitaria nos ha enfrentado a cambios profundos en todas las áreas de la vida, y la educación es un ámbito en el que se han experimentado un sin número de transformaciones.

En estos meses, el sistema educativo ha tenido que enfrentar muchos desafíos para establecer comunicación eficiente entre docentes y estudiantes. Al inicio, la mirada estuvo puesta en las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes. Esto implicó un análisis,

evaluación y resignificación de la tarea docente y un reaprendizaje, acerca de cómo encarar este proceso, estimulando a los estudiantes, revalorizando espacios y tiempos de aprendizaje. Tema que abordó ampliamente la doctora Nancy Martínez, desde la visión de la formación posgradual en el Distrito Capital, señalando la investigación en la transformación pedagógica de los colegios, desde las siguientes perspectivas:

- La formación docente es fundamental para la transformación pedagógica, no tanto por los contenidos de formación que estructura sus propuestas curriculares, sino por el modo en que sus metodologías y dispositivos promuevan.

- La formación docente, concebida como cuidado de sí.

- Profesores y profesoras como sujetos políticos que tienen la capacidad de trazar rumbos pedagógicos a partir de la crítica rigurosa de sí mismos.

- La innovación como el resultado de crear nuevos sentidos de sí, del ser maestro, que emergen cuando la práctica pedagógica es analizada en dirección a comprender su construcción histórica y cultural.

3. Desarrollo profesional docente

Lo anterior, nos lleva a la siguiente temática abordada en el Congreso denominada "Desarrollo Profesional Docente", es necesario y deseable revisar la formación de los docentes teniendo en cuenta las competencias que han de tener los profesionales de la educación para responder a las necesidades y requerimientos que la formación de los ciudadanos del siglo XXI requiere, en especial en tiempos de incertidumbre como el que se está viviendo. Una de ellas es el dado por el trabajo colaborativo, así como la formación constante y permanente del docente en su vida profesional, en donde actividades como este Congreso enriquecen, con el fin de mantener el espíritu crítico y reflexivo que tanto se requiere de parte de los profesores.

El desarrollo profesional docente es uno de los principales pilares para una educación de calidad que es inseparable de la docencia y de la investigación.

Las acciones para el desarrollo profesional docente surgen de diferentes posturas, tres de ellas son:

- La reflexión que hace el docente de su propia práctica, es decir, una actitud auto evaluadora con respecto a sus propias acciones en el trabajo con sus estudiantes y en general en la organización educativa donde desarrolla su labor, lo que lo lleva a buscar estrategias que potencien su trabajo.

- El ejercicio de diálogo de saberes que se lleva a cabo con los colegas ya sea de manera espontánea o en el trabajo en redes académicas que hacen que los docentes se enriquezcan con nuevas miradas y formas de desarrollar su trabajo desde la teoría y/o desde la práctica, con la participación en actividades como congresos, publicaciones, etc.

- La última, pero no menos importante, viene desde las acciones de los directivos docentes a través de la gestión que realicen para llevar a cabo actividades académicas que empoderen a los docentes y a la misma organización educativa de manera continua y permanente, de acuerdo con las nuevas y crecientes necesidades y demandas de la educación y de la sociedad.

En el marco de la temática de Desarrollo Profesional Docente, fue interesante escuchar a los Doctores Carlos Ernesto Noguera Ramírez, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional con su ponencia *De la investigación al estudio,* en la cual se presentaron importantes reflexiones sobre la relevancia del papel del docente como estudioso y como investigador; así mismo, llamó la atención sobre la manera en que la práctica docente, se transforma en una práctica innovadora a partir de la formación docente y del estudio como herramienta de pensamiento.

Por otro lado, el doctor Francisco Imbernón profesor de la universidad de Barcelona, llamó la atención sobre la relevancia que tiene

la formación continua y el desarrollo profesional del docente, pero también la del contexto donde el docente realiza su labor, del desarrollo profesional de sus compañeros. Así mismo, recalcó la preeminencia del trabajo colaborativo, de la colegialidad en el trabajo del profesor ya que, según sus palabras *la unidad de cambio es la escuela, no el profesor*. Para él, la formación debe ser situada, es decir, debe darse desde adentro y el eje de dicha formación es la práctica, la cual nos lleva a la investigación en el aula.

Con respecto a las ponencias presentadas en el Congreso sobre Desarrollo Profesional Docente, es importante resaltar que se encontraron temáticas diversas y que estas investigaciones han sido realizadas en diferentes contextos, tanto del territorio nacional como en algunas regiones del extranjero, pero al mismo tiempo con puntos de encuentro muy grandes; a continuación se describen brevemente:

Del ejercicio de sistematización de la información, se organizaron las siguientes grandes temáticas:

Identidad del maestro.

Particularmente, en lo que tiene que ver con que el maestro(a) se sienta un sujeto político, autónomo, crítico, intelectual, investigador y transformador social desde su rol como profesional de la educación.

La identidad profesional de los profesores en tres dimensiones: (1) memorias de infancia, herencia familiar (tradición de familia de profesores) y experiencias positivas con la docencia; (2) Sentir la docencia como "misión social", la dimensión humana, debido a la posibilidad de ayudar a los demás, y (3) la consigna de seguir la profesión como destino de su vocación.

Gestión académica.

Gestión de trabajo en redes de reflexión y formación interinstitucional.

Análisis del currículo y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

Gestionar el desarrollo profesional docente en cuanto a formación en TIC y metodologías colaborativas que permitan brindar el servicio educativo apoyado en tecnología.

Sistematización y publicación de experiencias.

Los docentes produjeron y comunicaron sus experiencias y producciones intelectuales y pedagógicas en artículos, libros, periódicos, videos, escenas artísticas.

Divulgación y conocimiento en otros contextos educativos, investigativos y sociales.

Resignificación de las relaciones entre los sujetos, los saberes y las instituciones.

Docente como portador de un saber pedagógico, el cual, muchas veces, es desconocido por las instituciones y sus pares.

La construcción, desarrollo y retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los docentes para transformar la realidad y enriquecer su identidad profesional.

Constitución de nuevas relaciones entre los sujetos del contexto escolar.

Intercambio de saberes.

A través de experiencias que permitieron el pensar y reflexionar para transformar los procesos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje, y para el fortalecimiento o creación de nuevas prácticas pedagógicas (investigaciones, experiencias o innovaciones).

Interacción con otras comunidades o grupos de estudio, inclusive con otras instituciones educativas, a través de la cual se compartieron conocimientos y experiencias pedagógicas.

c. Proyecciones

Cobra especial interés en ese devenir a lo que la escuela está llamada, pues es reconocido, por los aquí presentes, que la mayoría de los científicos del mundo han alertado la sociedad sobre el daño que las actividades humanas están causando al ecosistema; todavía los seres humanos siguen invirtiendo en un crecimiento económico que ya ultrapasó los límites de nuestro planeta. Urge así la necesidad de cambiar la prioridad que la protección de la naturaleza tiene en el vivir humano. Para esto la educación es clave, y tiene que estar en la vanguardia de la innovación y construcción de nuevos valores en la sociedad.

Por lo anterior, se hace invitación a construir un nuevo concepto de desarrollo humano que no se base prioritariamente en el crecimiento económico, riqueza y acumulación y si en la construcción de una comunidad planetaria, tal como expresa Boff (2015), comunidad a la cual la investigación ha de acercarse y determinar el papel protagónico de la escuela en este momento en el que se debe salvar el mundo

Los programas de pregrado y posgrado deben promover mayores espacios de discusión sobre la investigación educativa y la identidad del profesional profesor, de tal manera que se encuentren respuestas sobre el sentido de ser profesor. Dicha reflexión necesariamente aporta al reconocimiento y valoración del papel social del docente.

La escuela desde el currículo debe transformar las estrategias metodológicas y lenguajes excluyentes por medio de actividades que incluyan a toda la comunidad educativa. Es decir, contar con una educación inclusiva donde la diferencia, la diversidad funcional y la particularidad sean elementos de fortalecimiento, generando una alianza familia- escuela, que responda al acompañamiento, orientación y formación integral de los estudiantes.

Por lo anterior, cobra especial requerimiento lo expuesto en el plan estratégico de la RED para los próximos años:

- **Investigación**
  - Generación de nuevo conocimiento en educación, pedagogía y didáctica, que tengan incidencia en la solución de problemáticas del sector educativo.
  - Incidir en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas educativas.
  - Realizar investigaciones interinstitucionales dentro de las temáticas y líneas.

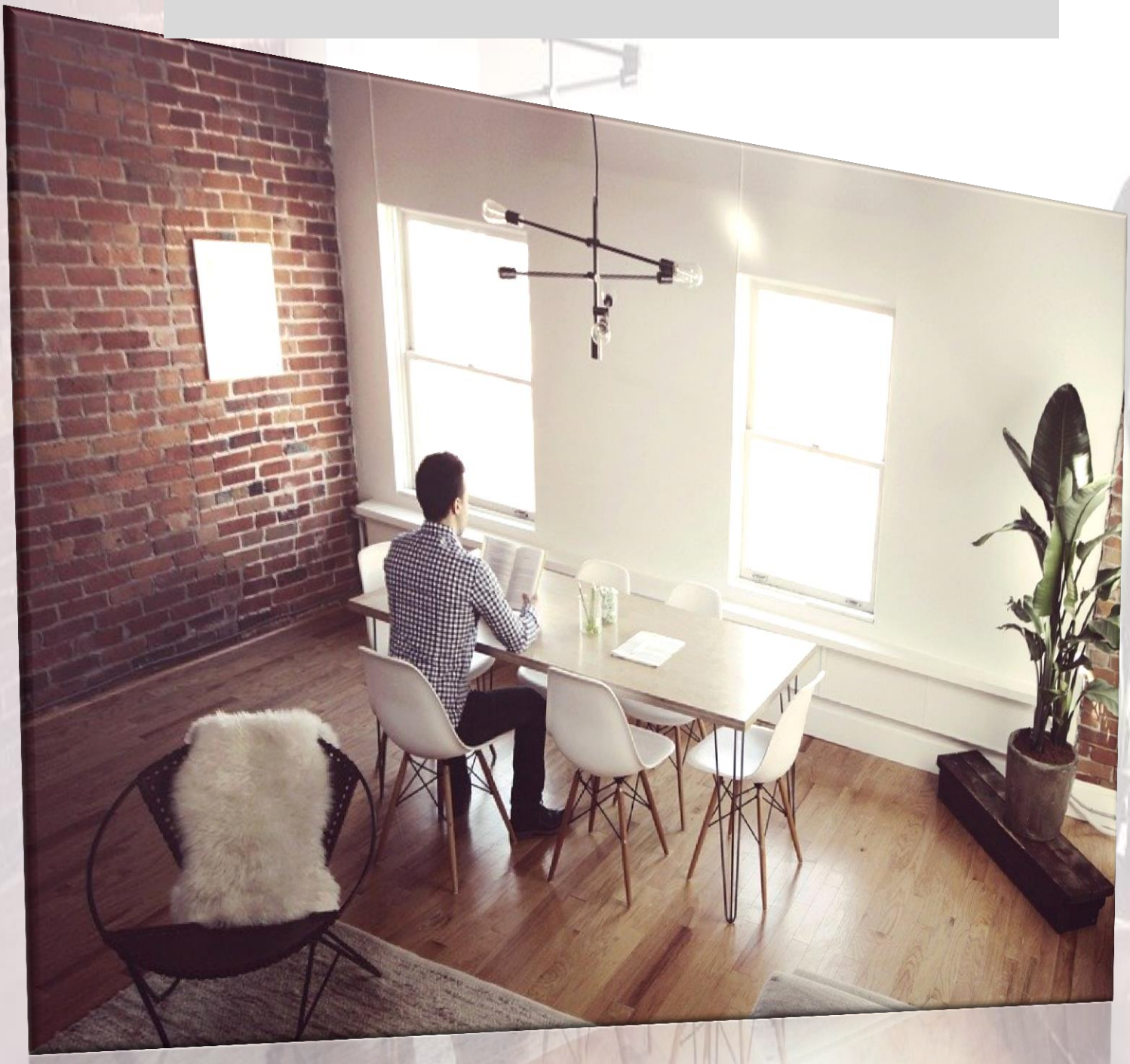
- **Internacionalización**
  - Generar escenarios de encuentro, cooperación e intercambio en términos de formación y producción científica y académica para la generación de conocimiento a nivel local, regional, nacional e internacional en el campo de la educación y la pedagogía.
  - Movilidad de docentes.
  - Movilidad de estudiantes.
  - Nuevos aliados internacionales.

- **Apropiación social del conocimiento**
  - Incentivar la producción y divulgación de nuevo conocimiento en educación y pedagogía.
  - Página WEB.
  - III Congreso Internacional de Investigación Posgradual.

Referencias

Boff, L. (2015). Foro Internacional por la emancipación y la igualdad. Buenos Aires, Argentina.

Unesco. (2017). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible París, Franciahttps://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030, 091220



IMPACTO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN POSGRADUAL EN LA ECSAN

Fajardo Pascagaza Ernesto
https://orcid.org/0000-0003-1168-9512
https://scholar.google.es/citations?user=TTx_oqkAAAAJ&hl=es
Escuela de Cadetes Francisco de Paula Santander
ernesto.fajardo9021@policia.edu.co

Resumen

Esta investigación surgió en el marco de la Escuela de Cadetes Francisco de Paula Santander (ECSAN), indagando sobre el papel que cumple la Escuela en sus procesos de formación policial desde su programa posgradual de Especialización en Servicio de Policía, cuyo objetivo fue analizar el impacto social que tiene la investigación en su programa. Se parte de marcos documentales que fundamenten la propuesta investigativa y de entrevistas semiestructuradas desde la investigación cualitativa. Como resultado, se evidencia un perfil humanista policial a partir de su formación institucional integral en medio de la comunidad concluyendo que la investigación posgradual debe ir más allá de los marcos teóricos aportando a la solución de los problemas reales con impacto social.

Palabras clave: Impacto social, investigación posgradual, ECSAN

Introducción

En la ECSAN en el repositorio institucional se han archivado en los estantes, los trabajos de grado realizados por parte de los estudiantes de la Especialización en servicio de policía y allí han quedado guardados posterior a su planteamiento, implementación y procesos evaluativos a partir de las sustentaciones, sin embargo, la proyección en cuanto a su impacto no ha sido suficiente porque solamente son trabajos para archivar como productos impresos sin tener la cobertura transformacional en el contexto social. Son trabajos de grado producto de varias promociones de oficiales y hasta este año se han logrado las primeras publicaciones en revistas indexadas. Como

proyectiva social se busca que estas investigaciones respondan a una presencialidad policial según un plan de formación académico que redunde en la formación integral respondiendo al modelo policial conforme a su vocación de servicio (Fajardo, 2020). En este orden, se analiza el impacto de las investigaciones de la Especialización en el contexto social a partir de sus referentes institucionales de los trabajos de grado como marcos teóricos del servicio de policía.

Marco Teórico

La investigación científica posgradual se orienta a la resolución de problemas sociales y, en este sentido, son irrelevantes los procesos investigativos que no tengan impacto social y direccionen su accionar hacia el mejoramiento y el aporte concreto a las realidades y problemas de las personas en sus entornos situacionales. Hay sectores sociales y académicos que cuestionan la investigación posgradual a partir de argumentos sobre la inutilidad de sus productos porque no ven la suficiente incidencia en los procesos y cambios sociales y la consecuente innovación científica, porque estos estudios aportan al conocimiento sobre las causas de los problemas, pero no a las soluciones de los mismos. Las investigaciones en formación posgradual policial (Garriga y Maglia, 2018), deben pasar por procesos de evaluación y seguimiento para evidenciar el impacto que tienen a partir de los resultados (Reale, 2014), a los procesos de innovación como lo considera Garfield (2012), obligando a identificar los indicadores y marcos de referencia, así como mecanismos que verifiquen el impacto social, de calidad (Merton et al., 2017), académico y científico (Price, 2013), de las investigaciones e identifiquen su impacto en el orden científico a partir de las publicaciones que se hacen en revistas científicas con alcance y transformación social.

Metodología

El tipo de estudio es cualitativo y el enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente a partir del análisis de los documentos institucionales teniendo como referentes entrevistas semiestructuradas las cuales se abordaron a partir del software Atlas.ti para determinar resultados

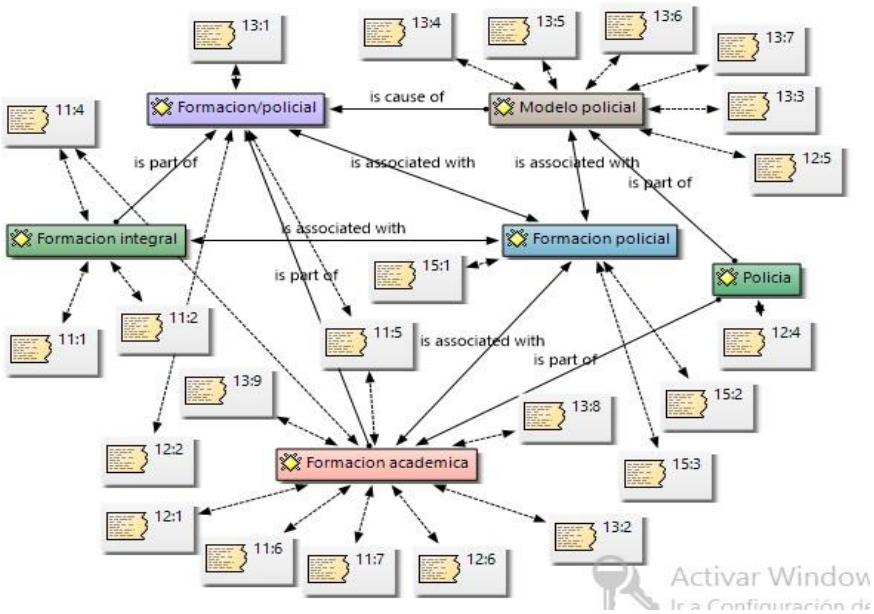
según la población perteneciente a la ECSAN y un muestreo probabilístico de la misma. En cuanto a la técnica de recolección de información, se realiza a través de la revisión bibliográfica sistémica por medio del análisis semántico de la conceptualización de categorías y subcategorías.

Resultados

La información recopilada se constituye en la fuente documental de la interpretación sobre la incidencia social de las investigaciones posgraduales. Dicha información se procesó por medio del análisis semántico de categorías cualitativas, permitiendo la construcción de mapas semánticos procesados en el software Atlas.ti indicando que la Policía Nacional requiere fortalecer su formación académica con un propósito desde lo integral permitiéndole afrontar las dinámicas sociales exigidas por parte de la ciudadanía, a través del Modelo Policial Humanístico contribuyendo al diseño e implementación de buenas y mejores prácticas de liderazgo, que se traducen en mejores condiciones de vida, bienestar y satisfacción.

Figura 1

Formación policial Especialización



Nota: elaboración propia mediante herramienta Atlas.ti

Con relación al análisis sobre la incidencia de la investigación posgradual policial, es posible evidenciar que el desempeño y la efectividad policial, se centran en la calidad integral y formativa de la respuesta que ofrece a las demandas ciudadanas en torno a la seguridad y la convivencia (García, 2019). Para Garriga y Maglia (2018), la profesión policial exige un profundo sentido de vocación como valor relevante de su perfil de servicio a la sociedad y allí debe direccionarse la investigación desde el contexto de la Especialización.

Conclusiones

Para la ECSAN es fundamental que su proyectiva institucional sea referente de convivencia y seguridad, visibilizada en el compromiso vocacional de servicio policial íntegro y profesional a la sociedad, logrando posicionarse con la publicación de resultados investigativos de alto impacto producto del trabajo con las comunidades y la transferencia de estos conocimientos a diversos horizontes de comprensión social con verdadero y real impacto transformacional en la calidad de vida de la sociedad especialmente de los sectores más vulnerables.

Referencias

Fajardo, E. (2020). Fortalecimiento de las habilidades psicosociales para mejorar el servicio de policía y aumentar la confianza social. *Revista Boletín REDIPE*, *9* (5), 88-112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528429

García, G., G. (2019). *Factores determinantes del sentido de pertenencia en las organizaciones*, USTA.

Garfield, E. (2012). *Citacion indexing- its theory and application in science, technology, and humanities.* Wiley.

Garriga Z., & Maglia, E. (2018). *¿Qué es un policía? Un estudio sobre las representaciones del trabajo policial.* Policía Nacional.

Mertón, R. (2017). *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas*. Alianza.

Price, D. (2013). *Little science, big science*. Columbia Univ. Press.

Reale, E. (2014), *Desafíos en la investigación en educación superior: el uso de herramientas cuantitativas en análisis comparativos*. High Educ 67, 409–422. https://doi.org/10.1007/s10734-013-9680-2

EVALUACIÓN DE PERTINENCIA CURRICULAR DEL PROGRAMA DE LA MAESTRÍA EN LOGÍSTICA AERONÁUTICA DE LA ESCUELA DE POSTGRADOS DE LA FUERZA AÉREA COLOMBIANA

Buitrago Leiva Jeimmy Nataly
https://orcid.org/0000-0003-1743-2312,
https://scholar.google.com/citations?user=Uz_oSZkAAAAJ&hl=es
jeimmy.buitrago@est.uexternado.edu.co
Universidad Externado de Colombia

Ortiz Bernal Jorge Alexander
https://orcid.org/0000-0003-3906-5269
https://scholar.google.com/citations?user=e61lHTkAAAAJ&hl=es&oi=ao
jorge.oritz@uexternado.edu.co
Universidad Externado de Colombia

Resumen

La investigación tuvo como propósito central evaluar la pertinencia curricular de la Maestría en Logística Aeronáutica (MAELA) de la Escuela de Postgrados de la Fuerza Aérea Colombiana (EPFAC). Como objetivos específicos el estudio buscó caracterizar el programa en términos de su propuesta curricular y su articulación con los objetivos estratégicos de la Institución, de igual forma, determinar la pertinencia curricular del programa a través del personal que participa en los procesos estratégicos, académicos y laborales de la FAC para formular recomendaciones que permitan la mejora continua del mismo. El diseño metodológico correspondió a un enfoque mixto, tipo de investigación evaluativa no experimental de nivel descriptivo, que orientó la compresión y desarrollo de los objetivos de cada uno de los elementos que conforman el proceso para la recolección, validez e interpretación de resultados a través de la aplicación de los siguientes instrumentos: matriz de análisis documental, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. La investigación encontró la necesidad de proponer un plan de carrera para el personal que labora en el área de la logística

aeronáutica de la Institución, al igual, que fortalecer contenidos académicos que conducen a la investigación e implementación de técnicas innovadoras en el contexto logístico.

Palabras clave: Pertinencia, evaluación, maestría en Logística, Fuerza Aérea

Introducción

MAELA se formula como la solución a la necesidad de cubrir, enriquecer y fortalecer los procesos logísticos aeronáuticos de la Fuerza. El programa se ha caracterizado por fortalecer sus procesos desde lo disciplinar, investigativo y profesional del personal del área logística de la Fuerza Aérea Colombiana (FAC), con el fin de comprender los sistemas logísticos dentro de un contexto de pensamiento sistémico para generar iniciativas y tomar decisiones hacia la mejora y optimización de procesos, cadenas de aprovisionamiento y el desarrollo de la industria aeronáutica nacional orientada hacia la sostenibilidad y la competitividad.

La presente investigación busca complementar los procesos de toma de decisiones a través de propuestas de mejora basadas en resultados confiables que aporten al perfil del egresado y fortalezcan las capacidades y competencias del talento humano que labora en esta área.

Breve exposición del Marco Teórico

Se consultaron diversas fuentes y bases de datos: scopus, springer, proquest, entre otras; revistas en evaluación como Journal of MultiDisciplinaty Evaluation (JMDE) y American Journal of Evaluation (AJE); artículos científicos y libros sobre estudios de pertinencia en diferentes áreas de conocimiento a nivel posgradual en países como México, Israel, Filipinas, Malasia y Colombia, incluyendo ejercicios de evaluación en la FAC.

La investigación establece un marco de referencia epistemológico que abarca las categorías de evaluación y pertinencia curricular. En la tabla 1, se presentan algunas de las concepciones teóricas utilizadas.

Tabla 1

Algunas definiciones del concepto de Pertinencia

Referentes	Concepción
García (2002)	Señala que otro aspecto de relevancia en la relación universidad-sociedad que incide en la pertinencia, es involucrar el proceso educativo dentro de un marco globalizador y competitivo característico del mundo actual, sin dejar de lado lo local y regional, sino conjugar lo universal del conocimiento y la aplicación tecnológica del mismo a su particular entorno social (dilema local, nacional, mundial).
Garcés C. (2011)	Menciona que un análisis de pertinencia se puede abarcar por cuatro aspectos relacionados entre sí: la pertinencia, los estudios a graduados, la teoría del capital humano y las competencias.
Brito Laredo, Ferreiro Martínez, & Garambullo (2017)	Resume la pertinencia como la relación entre la enseñanza, investigación y extensión de la cultura y la realidad social (Martínez-Vargas & Osorio-García, 2009)

Nota: Algunas definiciones del concepto de Pertinencia. Elaboración propia.

Objetivo general

Evaluar la pertinencia curricular del programa MAELA en relación con los objetivos estratégicos FAC durante el periodo del 2015- 2019.

Objetivos específicos

- Caracterizar el programa MAELA en términos de su propuesta curricular y su articulación con los objetivos estratégicos institucionales de la FAC.
- Determinar la pertinencia curricular del programa a través del personal que participa en los procesos estratégicos, académicos y

laborales de la FAC que tienen relación con el programa.

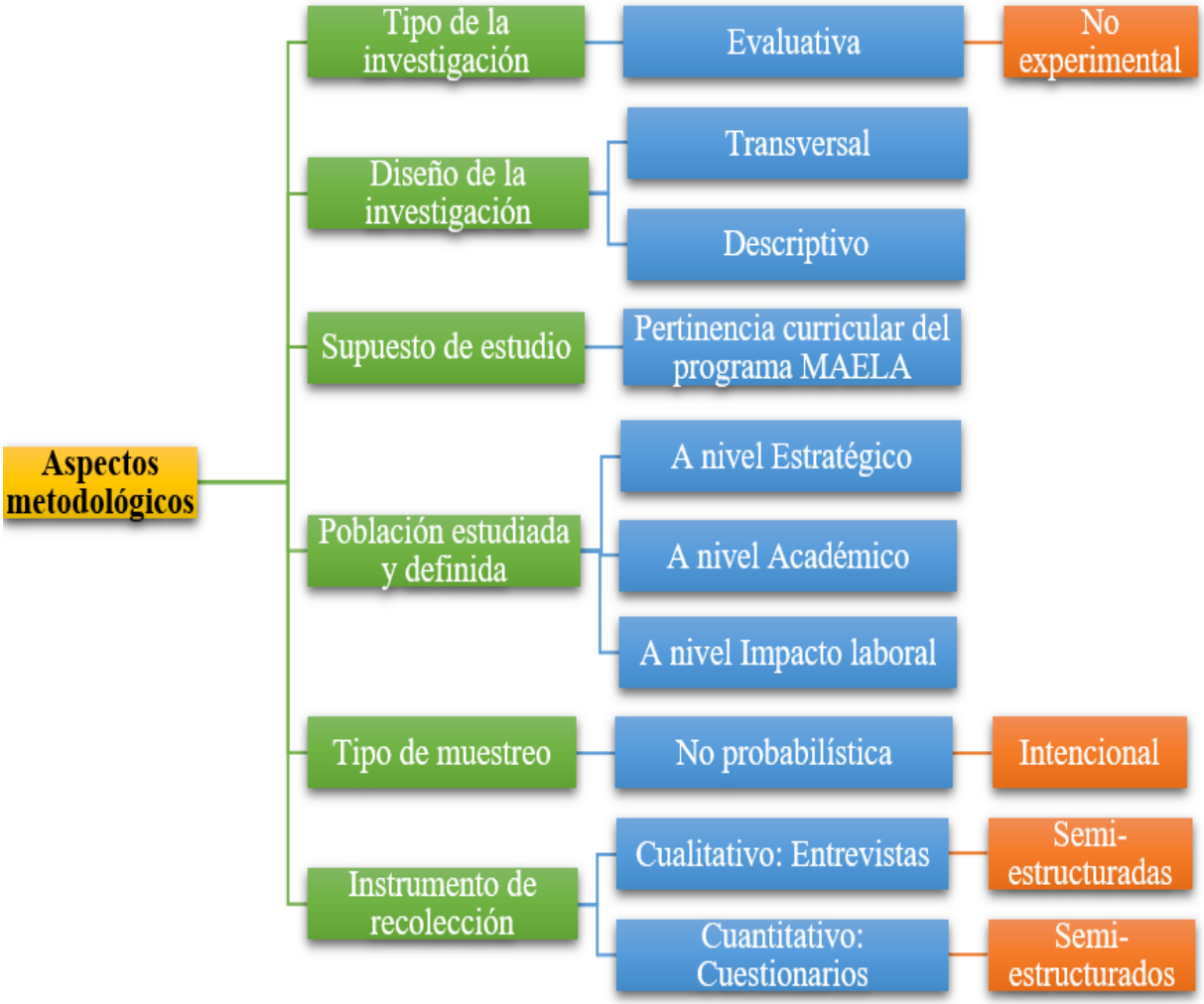
- Formular recomendaciones que permitan la mejora continua del programa que ofrece la EPFAC.

Metodología

El estudio es de enfoque mixto, se utilizó el Modelo de Evaluación de Michael Scriven (2017) "Basado en Necesidades". A continuación, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación (Figura 1)

Figura 1.

Aspectos metodológicos de la investigación



Nota: Elaborado por la autora.

Resultados y discusión

El análisis del programa se realizó con el documento maestro de MAELA, alineando el plan educativo, el Propósito General de Formación, tres núcleos formación, ejes temáticos y los módulos de la malla curricular, cada uno con sus competencias y contenidos temáticos con los objetivos estratégicos FAC, obteniendo los resultados de la Tabla 2.

Tabla 2

Análisis PEI 2011-2030 y Documento Maestro MAELA

Objetivo estratégico	Estrategia	Objetivo específico	Ejes Temáticos MAELA
N.º 1: Capacidad operacional	N.º 1: fortalecimiento de la capacidad operacional	N.º 1: fortalecer la capacidad operacional.	• Administración de la Cadena de abastecimiento • Organizaciones logísticas • Tic´s • Gestión de activos • Costos logísticos • Gestión de riesgos • Operaciones logísticas
	N.º 2: integración del planeamiento operacional con el logístico.	N.º 3: desarrollar y mantener el sistema logístico.	
	N.º 4: identificación y eliminación de los factores de riesgo	N.º 5: afianzar la seguridad operacional.	• Gestión de riesgos
N.º 2: Desarrollo humano, científico, tecnológico y cultural	N.º 5: fomento a la investigación y el desarrollo tecnológico	N.º 7: fortalecer la investigación aérea y espacial y el desarrollo tecnológico	• I+D+I

		N.º 8: garantizar una educación y doctrina pertinentes, de calidad y de impacto.	• I+D+I
N.º 3: Responsabilidad social y legal	N.º 8: consolidación de la responsabilidad social y legal	N.º 13: fortalecer la acción integral.	• Administración de la cadena de abastecimiento • Organizaciones logísticas
N.º 4: Responsabilidad administrativa	N.º 9: ejercicio de la responsabilidad administrativa	N.º 14: fortalecer el direccionamiento estratégico y la gestión administrativa.	• Administración de la Cadena de abastecimiento • Organizaciones logísticas

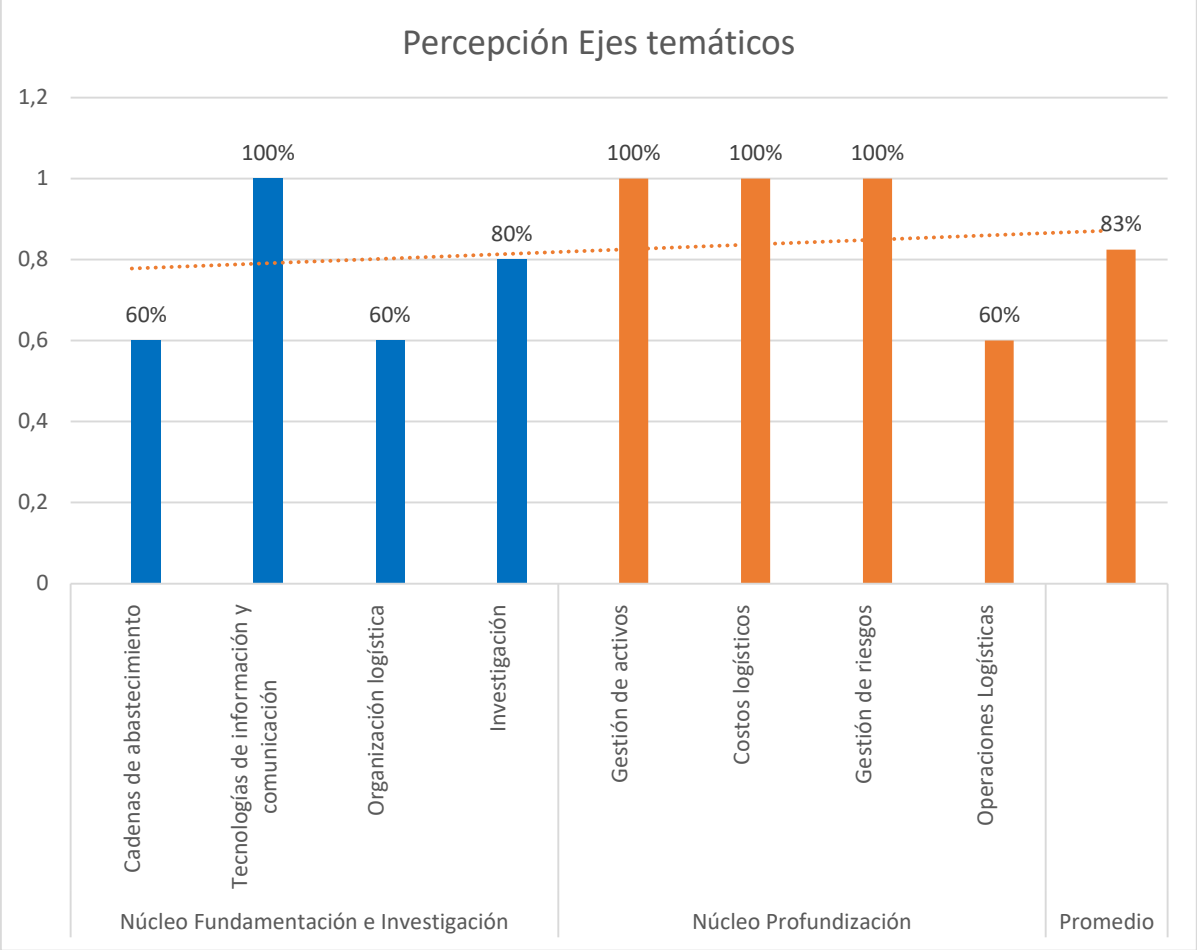
Nota: Elaboración propia. Datos tomados de Documento Maestro. PEI- FAC 2011-2030.

Se analizó información recibida por parte de los actores de los procesos estratégicos de la FAC, en dos áreas importantes: la logística aeronáutica y la educación, evaluando la percepción de la formación curricular de los estudiantes, egresados y graduados del programa.

En la figura 2, se presenta el análisis sobre la percepción de ejes temáticos que el programa debe fortalecer para la profesionalización del talento humano en respuesta a los procesos y necesidades de la Institución.

Figura 2

Percepción de los ejes temáticos que se necesitan actualizar en el programa



Nota: Información recopilada de la entrevista realizada. Elaborado por la autora.

Los resultados obtenidos, corresponden a lo que hoy en día el sector aeronáutico exige en el área, por lo tanto, es imperante que los estudiantes y egresados demuestren el dominio de conocimientos y competencias en estas áreas.

En la Tabla 3, se establecen los aspectos más importantes del documento maestro en referencia con los objetivos estratégicos de la FAC, definiendo una escala de valoración entre uno y tres (donde uno es el nivel más bajo al alcanzado y tres el más alto), como se expone a continuación.

Tabla 3

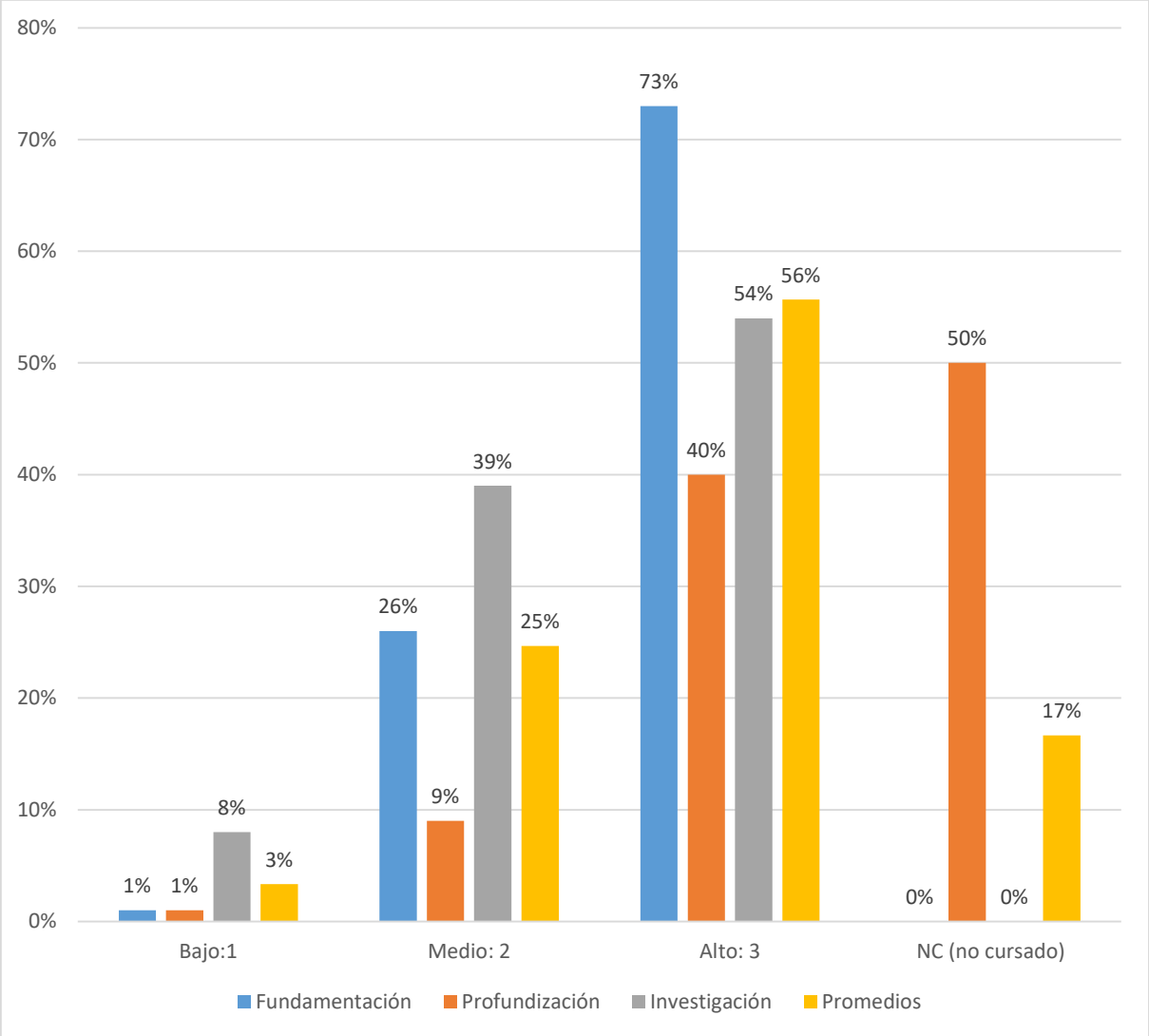
Percepción sobre los aspectos de propósitos de formación

Propósitos de formación	Nivel de valoración MAELA IV (%)			Nivel de valoración MAELA V (%)		
	1	2	3	1	2	3
Estrategias viables para el desarrollo de una operación logística	0%	14%	86%	0%	36%	64%
Acciones de tipo preventivo en relación con la optimización de costos que requiera una operación logística	0%	14%	86%	7%	50%	43%
Buscar soluciones de tipo operacional en cadenas de abastecimiento.	0%	0%	100%	7%	50%	43%
Optimización de la cadena logística	0%	0%	100%	0%	21%	79%
Sistemas de tecnologías y comunicación requeridos para el desarrollo de un sistema logístico	0%	0%	100%	0%	29%	71%
La toma de decisiones aplicables a la cadena logística en sus diferentes componentes.	0%	14%	86%	0%	29%	71%
Contenidos aplicables a la demanda del contexto global en el área de la logística aeronáutica	0%	14%	86%	7%	29%	64%

Nota: Información basada en los resultados de la investigación. Elaboración propia.

Figura 3

Percepción con respecto a los núcleos de la malla curricular



Nota: Datos resultados del cuestionario implementado en la investigación. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la valoración realizada por los Jefes directos de estudiantes y egresados en relación con las competencias de la malla curricular y aspectos de formación del programa se presentan en una escala de 1,0 a 5,0 (donde 1 es muy bajo y 5 muy alta), se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Percepción sobre las competencias sobre la malla curricular y aspectos de formación del programa

N°	Núcleo	Ítem a evaluar	Promedio
El programa permite evidenciar la aplicación de conocimientos en:			
9	Propósito General de Formación.	Acciones de tipo preventivo en relación con la optimización de costos que requiera una operación logística	4.17
10		Sistemas de tecnologías y comunicación requeridos para el desarrollo de un sistema logístico	4.33
11		La toma de decisiones aplicables a la cadena logística en sus diferentes componentes	4.67
12		Contenidos aplicables a la demanda del contexto global en el área de la logística aeronáutica	4.50
13	Fundamentación	El planteamiento de soluciones a problemas del sector logístico aeronáutico	4.67
14		La aplicación de conceptos con las temáticas relacionadas de: gestión de activos, costos logísticos, gestión de riesgos y operaciones logísticas	4.67
15	Profundización	Aplicación de capacidades y competencias de gestión relacionadas con la toma de decisiones, actividades de planeación, tácticas u operativas logísticas	4.67
16	Investigación	Aplicación competencias para el diseño y desarrollo de proyectos orientados a la resolución de problemas	4.50
17		Formación como investigador, evidenciado, en el desarrollo de la propuesta de grado, donde el estudiante consolida sus saberes teóricos y prácticos, enfocándolos hacia el aporte o mejora de un saber o proceso	4.33
		Promedio	4.50

Nota: Información basada en los resultados de la investigación. Elaboración propia.

Conclusiones

El aporte más significativo que el programa MAELA otorga a la FAC, es brindarle el recurso humano altamente calificado y con competencias que ayuden a la toma de decisiones en todos los temas logísticos, para la optimización de los recursos y mejora de los procesos, así mismo, que contribuya a la solución de problemas por medio de la investigación aplicada.

De acuerdo con la investigación, este propósito misional del programa se ve reflejado en la congruencia curricular que existen de temas desarrollados y el impacto que genere en el desarrollo de cada uno de los objetivos institucionales de la FAC, sin embargo, desde las diferentes perspectivas evaluadas, existen varios aspectos desde la logística aeronáutica e inclusive desde el proceso educativo- formativo del estudiante, que conllevan a un proceso de retroalimentación permanente en pro de satisfacer las necesidades de la Institución para llevar a cabo de manera oportuna y eficiente los procesos logísticos-aeronáuticos requeridos para soportar las operaciones aéreas e ir proyectando una Fuerza capaz de innovar con excelencia desde la formación con calidad de su talento humano.

El programa ha sido pertinente curricularmente, expresado en una percepción positiva por parte de los actores involucrados en los procesos logísticos aeronáuticos, evidenciando la aplicabilidad de conocimientos y competencias a los campos laborales del personal. Como oportunidad de mejora se debe profundizar en aspectos asociados al uso de plataformas tecnológicas en la logística, fortalecer los procesos en investigación formativa y aplicada y proyectar un plan de carrera para el egresado dentro de la Institución.

Referencias

Brito Laredo, J., Ferreiro Martínez, V. V., & Garambullo, A. I. (2017). Evaluación de la pertinencia y calidad del programa educativo de licenciatura en contaduría: estudio de empleadores y egresados. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo RIDE, 8*(15), 1-27. doi:10.23913/ride.v8i15.301

FAC. (2011). *Plan Estratégico Institucional 2011-2030.* Bogotá: FAC.

FAC. (2017). *Modelo Pedagógico del Sistema Educativo de la Fuerza Aérea Colombiana.* Bogotá: FAC.

FAC. (2017). *Proyecto Educativo Institucional 2017-2030.* Bogotá: FAC.

Ferreiro Martínez, V. V., Brito Laredo, J., & Garambull, A. I. (2017). Evaluación de la pertinencia y calidad del programa educativo de licenciatura en contaduría: estudio de empleadores y egresados. *Scielo*, 01-27.

Garcés C., J. D. (2011). Análisis de la pertinencia del Programa Académico - Ingeniería Civil. *Universidad EAFIT*, 01-96.

García, F. (2002). Curriculum y Pertinencia. *Docencia Universitaria, III*(2), 107-123.

MAELA. (2016). *Proyecto Educativo de Programa Maestría en Logística Aeronáutica - PEP MAELA.* Bogotá.

Martínez-Vargas, S. L., & Osorio-García, E. (2009). Pertinencia social de los egresados del programa educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Redalyc.org*, 32-47.

Scriven, M. (2017). *The Logic of Evaluation.* University of Windsor . Claremont, CA: OSSA Conference Archive. 138. https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1390&context=ossaarchive ogos14.pdf

UN NUEVO PARADIGMA DEL DESARROLLO EKUWÜN EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Pinto Teresa
Universidad Externado de Colombia
sousap.teresa@gmail.com

Resumen

Las actividades humanas están causando daños ambientales irreversibles a la Tierra, sin embargo, el ser humano sigue no priorizando el cuidado de la naturaleza. En la presente investigación se caracteriza un nuevo proyecto de desarrollo humano, basado en teorías de la filosofía ambiental occidental, latinoamericana y en la cosmovisión indígena, y posteriormente desarrollar las características de un ambiente de aprendizaje que promueva una relación armoniosa entre el ser humano y la naturaleza. Se realizó un análisis documental detallada, entrevistas a 3 expertos de la filosofía ambiental occidental y a dos representantes de culturas indígenas. Finalmente, se concluyó que la escuela tiene que romper con el conservadorismo actual y rescatar valores de la cosmovisión indígena.

Palabras clave: Ética ambiental, educación, ambiente educacional, desarrollo humano

Introducción

A pesar de que la mayoría de los científicos del mundo han alertado a la sociedad sobre el daño que las actividades humanas están causando al ecosistema, todavía los seres humanos siguen invirtiendo en un crecimiento económico que ya ultrapasó los límites de nuestro planeta. Urge así la necesidad de cambiar la prioridad que la protección de la naturaleza tiene en el vivir humano. Para esto, la educación es clave, y tiene que estar en la vanguardia de la innovación y construcción de nuevos valores en la sociedad.

Al investigar sobre la inclusión de valores ambientales en la educación, se destacaron algunos trabajos investigativos internacionales tales como "Del antropocentrismo al ecocentrismo: el "Proyecto ríos" en el cambio de actitudes ambientales", de Moreno M. y Mafra (2020); y nacionales, como el trabajo realizado por Molano et al. (2017) intitulado "La ética ambiental desde el contexto escolar". De acuerdo con los 10 antecedentes encontrados, es necesario aplicar una educación holística, basada en valores éticos, que enseñe la convivencia amorosa con la naturaleza. Además, es notoria la incapacidad de la Educación Ambiental aplicada actualmente en Colombia en formar ciudadanos cuidadores de su ecosistema.

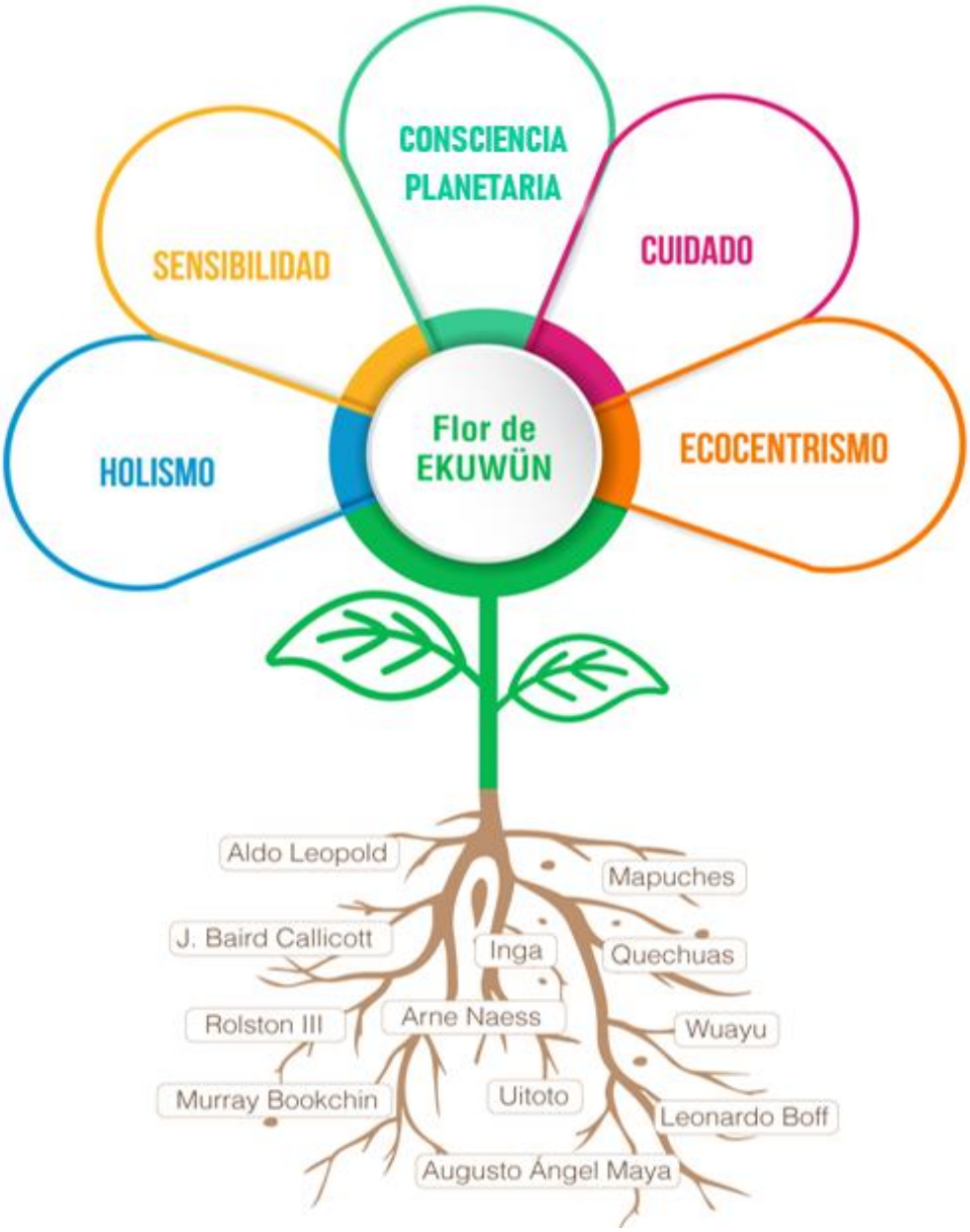
De esta manera es necesario construir un nuevo concepto de desarrollo humano que no se base prioritariamente en el crecimiento económico, riqueza y acumulación (Muñera, 2007) y sí en la construcción de una "comunidad planetaria" (Boff, 1996, p. 10).

Siguiendo este raciocinio, en el marco teórico se empezó por desarrollar una investigación de las ramas de la filosofía ambiental, tanto a un nivel occidental internacional y latinoamericano como al de la filosofía ambiental indígena de este continente. Finalmente, se construyó un diagrama (Figura 1) con los principales pilares del Paradigma Emergente del Desarrollo representado por la Flor de Ekuwün.

"Ekuwün" es una palabra mapuche que significa cuidado, protección y respeto por la naturaleza. Por tanto, para que la educación proporcione un ambiente de aprendizaje en que se enseñe el Ekuwün, debe implementar el holismo, el ecocentrismo, el cuidado, la consciencia planetaria, y la sensibilidad.

Figura 1

Flor de Ekuwün



Nota: Elaboración propia

Para descubrir como traspasar estos pilares a un salón de clase, se investigaron autores expertos en educación tales como Gallegos (2001), y Gutiérrez y Prado (2013). A través de sus aportes se llegaron a los "Indicadores del ambiente de aprendizaje Ekuwün" que posteriormente fueron agrupados en categorías de un ambiente de aprendizaje: pedagogía, espacio, principios, relaciones, contenido y estructura.

Metodología

Una vez que los estudios son muy limitados en este tema, se caracterizó esta investigación como exploratoria, cualitativa y hermenéutica (Casilimas, 1996, p. 67).

Se prosiguió con un trabajo práctico de entrevistas a expertos en la filosofía ambiental internacional, en la latinoamericana, y a indígenas de Colombia, para finalmente hacer una triangulación entre la Flor de Ekuwün, los indicadores de ambiente de aprendizaje Ekuwün y la realidad escolar.

La muestra es no probabilística según juicio del investigador, de acuerdo con los lineamientos por Navarrete (2000), siendo que se escogieron cinco entrevistados: Profesor J. Baird Callicott, teólogo Leonardo Boff, Profesora Olga Bermúdez, Arhuaco Oscar Chaparro y Embera Mariano Campo (p.169). A dichos expertos se realizaron entrevistas estructuradas con guía, según las indicaciones de Bonilla y Rodríguez (1995.

Resultados y discusión

Los datos obtenidos por las entrevistas pasaron por un análisis descriptivo multidimensional, como propone Cerda (1993). Inicialmente se realizó una transcripción y tabulación de las respuestas y después se utilizaron varios tipos de gráficas para organizar los datos en las categorías del ambiente de aprendizaje Ekuwün.

A través de la siguiente infografía se puede ver la junción de los resultados de la triangulación hecha, y el imaginario de un Ambiente de Aprendizaje Ekuwün:

Figura 2

Infografía del imaginario del Ambiente de Aprendizaje Ekuwün

PEDAGOGÍA

Critica	Que impulse el pensamiento crítico analítico en el ambiente educativo, para que los estudiantes desarrollen opiniones bien fundadas y justificadas.
Creativa	La pedagogía debe ser flexible, dinámica, abierta y creativa, para que los estudiantes se sientan siempre estimulados y motivados con el aprendizaje.
Centrada en el estudiante	Construir un ambiente de aprendizaje con un enseño personalizado, cuya enseñanza recurre al ritmo de cada estudiante y de acuerdo a sus necesidades. Centrada en el desarrollo integral del estudiante de acuerdo a su contexto y saberes previos.
Transdisciplinariedad	Los contenidos deben enseñarse de una manera transdisciplinar, a través de una pedagogía por proyectos. Los valores deben permear todo el currículo, de acuerdo con la característica holística de los mismos.

CONTENIDOS

Autoconciencia	Consciencia de que existimos sobre algo que es vivo, ubicando la mejor manera de habitar el planeta como humanos. Trabajar sobre quien y como es cada estudiante y construir un proyecto de vida propio. Descubrir y entender la propia emocionalidad, espiritualidad y corporeidad.
Pensamiento empirico analitico y holistio	Saber interpretar y analizar la naturaleza y el entorno cultural. Desarrollar una arquitectura de saberes utilizando para tal, tanto la razón como la intuición. Trabajar coordinadas de tiempo y espacio relacionados con la realidad.
Contextualización	Conocer la comunidad biótica a la cual pertenecen los estudiantes, construyendo conocimientos desde lo local hacia lo global. Los contenidos deben ser útiles a la realidad y necesidades del contexto del estudiante.
Arte	El arte debe ser el medio transversal para desarrollar los conocimientos. Principalmente a través del arte se puede trabajar la emocionalidad, interpretación del contexto, el autoconocimiento y la corporeidad.

RELACIONES

Cuidado	Crear un espacio de afecto, compasión y empatía entre todos los seres que se relacionen. Los estudiantes deben desarrollar sentido de responsabilidad hacia cuidar el entorno y los elementos públicos del ambiente. Desarrollar sentimiento de cuidado a partir de actividades de cultivar y creación de animales domésticos.
Cooperación y Organización	Incentivar el trabajo en equipo entre agentes educativos y proponer objetivos en comun. Minimizar la dinámica de competencia y premiaciones individuales.

ESTRUCTURA

Currículo Indeterminado	Currículo dinámico, no preestablecido, contextualizado y flexible a las necesidades del estudiante y del contexto. Guiado por preguntas clave, relacionadas con el entorno real del estudiante.
Tiempos adecuados	Establecer momentos de aprendizaje guiados por la necesidad individual del estudiante y de la comunidad. Las vacaciones, recesos y ciclos del aprendizaje deben adecuarse a la realidad local y no ser preestablecidadas por un sistema nacional o internacional.
Evaluación de Procesos	La evaluación tiene que ser coherente con los principios educativos establecidos. En este caso sería evaluación de procesos, compartida excluyendo la competencia. La autoevaluación debe tener un papel importante.

ESPACIO

Abierto	Instalaciones abiertas que permitan contacto directo con la realidad cultural y natural del estudiante. Una parte de institución puede situarse alejada en el medio rural promoviendo la experimentación de la naturaleza y que los estudiantes vibren con la vida a su alrededor.
Autosostenible	Utilizar nuevas tecnologías limpias, como las energías renovables, para el funcionamiento de la institución. No debe impactar el entorno de ninguna manera, por eso se recomienda hacer reciclaje, reutilización de desechos y utilización de materiales no tóxicos.
En la comunidad	Con el objetivo de minimizar los tiempos de recogido entre la casa y institución, esta debe localizarse dentro de la comunidad en donde viven los estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

A través de los hallazgos, se puede evidenciar que el sistema educativo actual está desactualizado. Hay que romper el conservadorismo y reconstruir nuestras escuelas según valores innovadores del Paradigma Emergente del Desarrollo.

Por otro lado, la cultura occidental debe retomar muchos valores de la cosmovisión indígena, para poder vivir en armonía con la naturaleza. Asimismo, hay que cambiar, el concepto de desarrollo sostenible por el Paradigma Emergente del Desarrollo, para que se pueda solucionar la crisis ambiental.

Referencias

Boff, L. (1996). Ecología: *Grito de la Tierra, grito de los pobres*. Brasil: Editora Vozes.

Bonilla, E., & Rodriguez Sehk, P. (1995). *Mas allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Casilimas, C. A. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO editores.

Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación*. Quito: ABYA YALA.

Gallegos, R. (1999). *Educación Holista*. Guadalajara: FIPEH

Gutierrez, F., & Prado, C. (2013). *Ecopedagogía y ciudadania planeta*ria. Sao Paulo: Cortez.

Molano, D. F., Zuluaga, L. G., & Pardo, L. E. (2017). *La ética ambiental desde el contexto escolar*. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales. Ponpayan, Colombia.

Muñera, M. C. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Medellin: Escuela del Hábitat - CEHAP.

Moreno, M., Mafra, P. (2020). Do antropocentrismo ao ecocentrismo: o Projecto Rios na mudanca de atitudes ambientais. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 66-78.

Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 165-180.

TWIX

CARACTERIZACIÓN DE LAS ACCIONES PARA IMPLEMENTAR LA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN NIÑOS, VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO

Jiménez Sarmiento Sídney Silennya
https://orcid.org/0000-0002-7787-3825
Secretaria de Educación Bogotá
ssjimenezs@educacionbogota.edu.co

Resumen

Esta investigación tiene como intención de identificar la situación actual del desplazamiento dentro de un Megacolegio de la ciudad de Bogotá, las cifras de los niños que se integran a los planteles educativos no coinciden con la realidad de la población desplazada. De esta manera el problema de la inclusión escolar ha sido tratado superficialmente por las entidades encargadas. La resolución de dichas circunstancias como el acceso a las instituciones educativas, monitoreo de las actividades de estas comunidades frente a la escuela y su proceso de adaptación, son las que examina este trabajo de investigación, que surge de la inquietud de examinar las políticas públicas establecidas por el Gobierno Nacional que respondan a las dificultades, retos educativos y sociales que generan los contextos en situación de vulnerabilidad a los que llegan los niños y niñas a la escuela, logrando caracterizar acciones oportunas que logren el bienestar de los niños en el aula regular.

Palabras clave: Desplazamiento, política pública

Introducción

La presente investigación pretende determinar el alcance y contenido normativo en beneficio de los niños en condición de

desplazamiento, para revisar las acciones realizadas y suscitadas, identificando el desarrollo del derecho fundamental de la educación.

Por lo anterior, esta investigación brindará a los profesores herramientas en la labor docente para la atención a los niños, reconociéndolos como sujetos de derechos.

Desde esta perspectiva, la presente investigación pretende determinar la apropiación de la ley políticas públicas de la población desplazada en las Unidades de Planeamiento Zonal -UPZ- 87 Tintal Sur, de la Localidad séptima de Bosa en uno de los Megacolegios oficiales de la zona.

Objetivos

- ✔ Establecer cuáles son las políticas públicas implementadas para la inclusión de niños en condición de desplazamiento.
- ✔ Identificar los elementos que distinguen las acciones en la escuela que promueven la política para la población desplazada y su inclusión escolar en un Megacolegio para resaltar las que favorecen este proceso.

Antecedentes

A nivel internacional, efectos de las políticas de transferencias condicionadas en la inclusión educativa, autores: Lanina Tuñón y María Sol González, 2012. (Tuñón, L. & González, S. (2012)).

En el campo nacional, definiciones de la población víctima del desplazamiento forzado sobre acciones de política pública en Medellín, autor: García Jaramillo Gloria Andrea, Granada Vahos James Gilberto, 2014. (García, G. & Granada, J. (2014)).

A nivel local, procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta, Autor: Leidy Johanna Ruiz Castro, 2010. (Ruiz, L. (2010)).

Marco Teórico

Desplazamiento

Colombia todavía continua en una problemática de violencia, a raíz del conflicto armado y sin duda ha afectado especialmente la población de menores de edad, quienes son desplazados de manera violenta de sus tierras y se ven obligados a ser parte de las estadísticas de desplazados de nuestro país.

De acuerdo con lo anterior, ACNUR (2011) sostiene que *Colombia ocupa el segundo lugar en el mundo por la cantidad de desplazados internos y el octavo lugar por el número de refugiados en el exterior*, incluyendo tanto a quienes han tomado estas opciones por razones económicas, como por factores de supervivencia y seguridad.

Políticas públicas

En Colombia la Ley 387 de 1997, la sentencia T-025 de 2004 donde se toman medidas para prevenir la problemática del desplazamiento forzado por la violencia interna de nuestro país, desafortunadamente no garantiza los derechos de los menores. En efecto, causando el fenómeno de la exclusión social a través de distintas situaciones que multiplican sus efectos negativos. Afectando cada vez más la violación de los derechos de la población desplazada del país, a causa del conflicto armado interno.

Metodología

Esta investigación, de acuerdo con Tamayo y Tamayo (2011), sigue un paradigma mixto, dado que se trabajó juntamente con estrategias descriptivas y técnicas cualitativas, con el propósito de identificar acciones pertinentes para los niños desplazados. El presente estudio se realizó en el Colegio Distrital Kimy Pernía Domicó del Localidad séptima de Bosa, en la UPZ 87 Tintal.

Resultados

Las políticas educativas han de ser instrumentos que beneficien la adaptación social que logren garantizar condiciones de bienestar para la población desplazada.

Por otra parte, no podemos continuar ignorando la deserción escolar que sufren los niños como lo señala el análisis de la Política Educativa, es notorio que aún falta por trabajar más pensando en el bienestar de los niños en situación de vulnerabilidad, es así como a partir de esta investigación se estudia los siguientes instrumentos observados en la tabla 1. Evidenciando la recolección de la información y el análisis documental en población en condición de desplazamiento, a partir de las variables de inclusión, desplazamiento y política pública.

Tabla 1

Operacionalización de variables

OBJETIVOS	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMEN-TO
Caracterizar los diferentes factores, que inciden en la población infantil desplazada	Inclusión	Desigualdades en el contexto pedagógico	Motivación	Encuesta a Estudiantes (Ositos)
Caracterizar la concepción que tienen los docentes sobre desplazamiento y su impacto en la población infantil	Desplazamiento	Desigualdades internas de la educación	Permanencia	Encuesta a Docentes
Evaluar los avances en términos de políticas educativas colombianas para la inclusión escolar de la población infantil en condición de desplazamiento	Política Pública	Calidad de educación	Atención a población desplazada	Análisis de la Ley 387 y Ley 1448

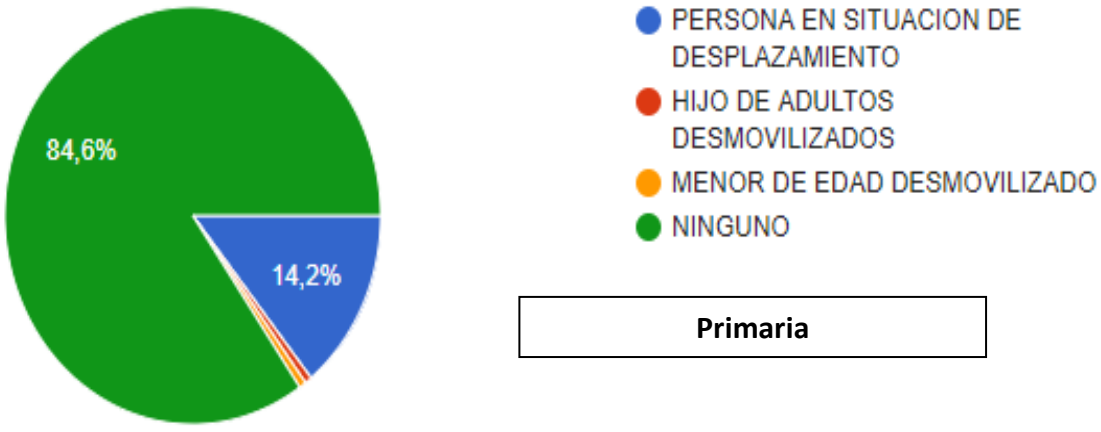
Nota: Elaboración propia, 2019.

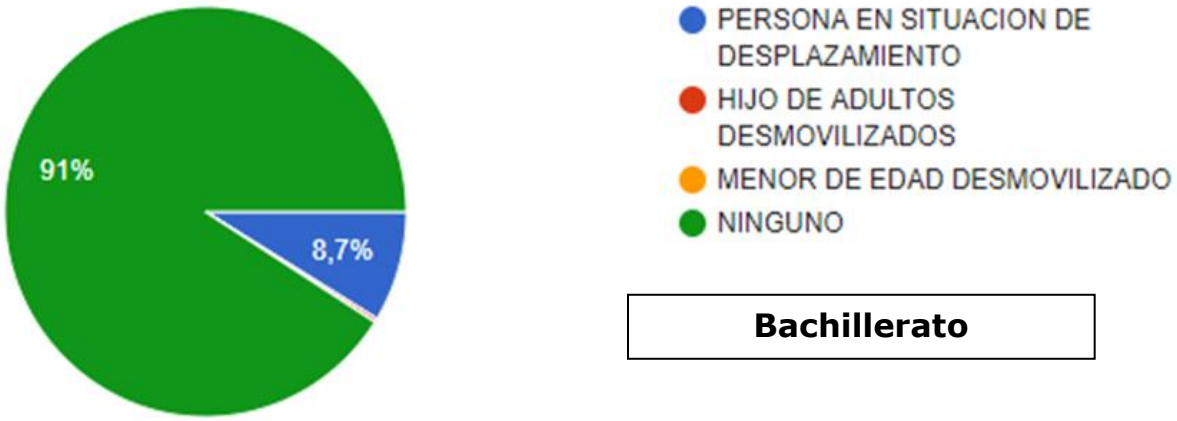
Para la caracterización, se diseñaron 2 formatos por el equipo de orientación de la jornada de la mañana del colegio Kimy Pernía Domicó, uno para Primaria y uno para Bachillerato, los cuales fueron entregados a cada Docente director de curso y ellos a sus respectivos estudiantes. Se recopilaron datos de 822 estudiantes, 321 de Bachillerato y 501 de Primaria, mediante formatos individuales, que debían ser diligenciados por sus respectivos padres de familia y/o acudientes, de cada estudiante.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos que permitieron comparar entre primaria y bachillerato, se utilizó la estadística descriptiva, a través del diagrama de barras y circular, con el fin de identificar la caracterización de los estudiantes en contextos identificados por conflicto armado y desplazamiento, datos personales, sociales, familiares y económicos, de la institución Educativa Kimy Pernía Domicó de Bogotá Colombia.

Figura 1

Situación de desplazamiento por el conflicto armado





Nota: Elaboración propia con base: Encuesta Megacolegio, 2018

Respecto a la población de víctimas del conflicto armado, en Primaria, se evidenció que el 85% de la población no se reconoce como tal, mientras que el 14% reporta pertenecer a población víctima de la violencia. En lo relacionado a Bachillerato, sólo el 10% de la población informa pertenecer a dicho grupo. Así mismo, el 8% de los estudiantes, informan pertenecer al grupo de personas en situación de desplazamiento y en primaria el 14%. Se identificaron 3 casos de estudiantes pertenecientes al grupo de desmovilizados.

Conclusiones

La caracterización de los elementos, que afectan en la población infantil desplazada, se enfoca en las desigualdades en el contexto pedagógico.

Al evaluar los avances en términos de políticas educativas colombianas para la inclusión escolar en condición de desplazamiento, ninguno de los agentes socializadores y encargados de implementarlos han cumplido con esta tarea y prima el desconocimiento.

De manera general se puede concluir que la labor especialmente de los docentes es garantizar la inclusión de esta población minoritaria de mayor vulnerabilidad.

Referencias

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2011). *Desplazamiento forzado, tierras y territorios. Agendas pendientes: la estabilización socioeconómica y la reparación en Colombia,* Bogotá: ACNUR.

García, G. & Granada, J. (2014). Definiciones de la población víctima del desplazamiento forzado sobre acciones de política pública en Medellín. Medellín Colombia. Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. 44, 120, 349-376.

Ruiz, L. (2010). *Procesos de Gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta*. Colombia: Pontifica Universidad Javeriana.

Tamayo, M. (2011). *El proceso de la investigación científica*. (4ta. Ed.). México: Noriega Editores LIMUSA.

Tuñón, L. & González, S. (2012). Efecto de las políticas de transferencia condicionadas en la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 42(4), 33-53.

ESTRATEGIA *EXPRESA LO PIENSAS* PARA TRANSFORMAR EL AMBIENTE ESCOLAR Y FORTALECER LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Pinilla Fonseca Nicol
https://orcid.org/0000-0003-1375-3389
https://cutt.ly/dfC0zZ5;
Institución Educativa San Isidoro
nicol.pinilla@sedtolima.edu.co

Gamboa Mora María Cristina
https://orcid.org/0000-0001-8459-099X
https://cutt.ly/1fVwbuE
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
maria,gamboa@unad.edu.co

Patiño Varón Gerardo
https://ordid.org/0000-0001-5450-2864
Institución Educativa Técnica Guasimal
gerardopatinovaron@gmail.com

Resumen

El objetivo de este estudio fue diseñar y evaluar una estrategia pedagógico-didáctica para fortalecer las competencias socioemocionales y transformar el ambiente escolar. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con un solo grupo. La muestra se configuró con 180 estudiantes de la Institución Educativa San Isidoro del municipio de Espinal, de carácter público. Las competencias socioemocionales son evaluadas antes y después de la implementación de la estrategia *¡Expresa lo que piensas!*, esta evaluación se realizó a través de la aplicación de un instrumento escala Likert, validado estadísticamente (alfa de Cronbach 0,92) y por expertos. El análisis de la dispersión y simetría de los datos se realizó con base en un diagrama de cajas y

bigotes. Para establecer diferencias significativas entre el pretest y el postest, se implementó la prueba de comparación no paramétrica con rangos de Wilcoxon. Se concluye, que la estrategia efectivamente contribuye a modificar conductas en los estudiantes, fortaleciendo las competencias socioemocionales y transformando el ambiente escolar. Los resultados reflejan cambios estadísticos significativos, los rangos positivos son indicadores de fortalecimiento de competencias socioemocionales.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, estrategias, ambiente escolar, educación física

Introducción

Actualmente, en las instituciones educativas públicas se vivencia un ambiente escolar marcado por el desequilibrio emocional, el cual afecta tanto la convivencia como el aspecto académico de los estudiantes. Al respecto, Pérez y Filella (2019) y Maravé et al. (2017) sostienen que el aprendizaje tradicional se ha centrado y ha priorizado únicamente ciertas áreas académicas de tipo racional, dejando a un lado las competencias emocionales, desconociendo que los índices elevados de fracaso escolar, el abandono de los estudios, el incursionar en situaciones de riesgo, suicidios y consumo de sustancias psicoactivas, entre otros, son provocados por sensaciones negativas, como la apatía, el estrés, la depresión, la ansiedad como consecuencia del analfabetismo emocional (Márquez y Gaeta, 2017; Mujica, 2018).

Ahora bien, entender el concepto de las emociones constituye un aspecto fundamental al momento de generar estrategias para su desarrollo y en este sentido, Bermúdez y Sáenz (2019); Márquez y Gaeta, (2017) y Mujica (2018) manifiestan que deben ser entendidas como estados complejos del organismo, que constituyen un proceso adaptativo que finalmente brinda respuestas organizadas, fisiológicas y de comportamiento, que pueden ser positivas o negativas dependiendo de la percepción de las situaciones o acontecimientos que perturban al ser humano. Con relación a lo anterior, Duran et al. (2014) establecen que la adolescencia es una fase del desarrollo de la persona, en donde el

ser humano se hace consciente de sus estados afectivos y del que las manifestaciones de dichos estados pueden llegar a tener, convirtiendo esta etapa en clave para el desarrollo de competencias socioemocionales a través de una intervención pedagógico-didáctica.

Asimismo, Mujica (2018) señala que las emociones influyen en los procesos cognitivos y a la vez, estos influyen en el proceso emocional, en una compleja asociación, que tiene importantes implicancias en el quehacer pedagógico. El organismo biológicamente responde a estímulos neuronales que le permiten generar aprendizajes significativos y la adquisición o modificación de conductas o hábitos, que contribuirán a una vida plena y feliz. En otras palabras, la emoción es previa a la cognición; es decir, que la reacción afectiva tiene primacía sobre el procesamiento cognitivo de la información (Zorrilla et al., 2019).

Por otra parte, las competencias socioemocionales son entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los sentimientos (Bisquerra, 2005; citado por Márquez y Gaeta, 2017). Son tan importantes las emociones en los procesos de formación del ser humano en el sentido que activan neurotransmisores, que intervienen en la motivación, la energía y la memoria; en consecuencia, mientras más placentera es la actividad que realiza el estudiante, mejor se construye el aprendizaje (Mayorga, 2015; citado por Mujica, 2018). Por consiguiente, diseñar estrategias que permitan que el estudiante reconozca sus sensaciones, las domine y tenga autocontrol sobre ellas constituye un reto para la educación.

Hay que mencionar, además, que las afecciones han demostrado tener un valor adaptativo-social, teniendo en cuenta que ayudan a preparar una conducta que va a contribuir a regular la vida social del ser humano (Perinat, 1998; citado por Zorrilla et al, 2019), Al respecto, García y Torres (2013); citado por Calvo et al. (2017), manifiestan que la Educación Física permite enfrentar a los alumnos con sus sentimientos de forma intencionada para que aprendan a dominar sus habilidades de Inteligencia Emocional. De acuerdo con lo anterior, la educación física es un área privilegiada que permite proponer estrategias a través de la acción motriz para lograr que los estudiantes

no solo reconozcan sus emociones, sino que estén en la capacidad de controlarlas. Por ello el objetivo de esta investigación consistió en fortalecer las competencias socioemocionales a través del diseño de una estrategia implementada en educación física para transformar en el ambiente escolar de la Institución Educativa San Isidoro del municipio de Espinal.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se empleó un método cuasiexperimental con un solo grupo, el cual es útil para estudiar problemas en los que no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible, aun cuando se estén usando grupos ya formados (Segura, 2003; citado por Manterola y Otzen, 2015). En este caso, la población estuvo compuesta por 180 estudiantes de media vocacional, de una institución educativa pública, con edades entre los 14 y 18 años.

Se empleó un diseño de un grupo, pretest y postest -tal como lo propone Echevarría (2016), tipo escala Likert, previamente validado por expertos y estadísticamente confiable a través del método alfa de Cronbach para evaluar consistencia interna, cuyo resultado fue de 0.92 y un análisis de correlación entre las preguntas. Posteriormente se aplicó la estrategia *Expresa lo que piensas* para fortalecer las competencias socioemocionales y generar un mejor ambiente escolar. Finalmente, se realizó una prueba de comparación que permitió afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas y que en efecto se generó un mejor ambiente escolar, entre el grupo de estudiantes.

Resultados y discusión

La estrategia *Expresa lo que piensas* tiene tres ejes fundamentales: el primero hace referencia al *diálogo* abierto, en el que los estudiantes expresaron sus ideas de manera respetuosa, a través de actividades motoras en las que no se permitió guardar emociones negativas; el segundo, *ponerse en el lugar del otro* que permite

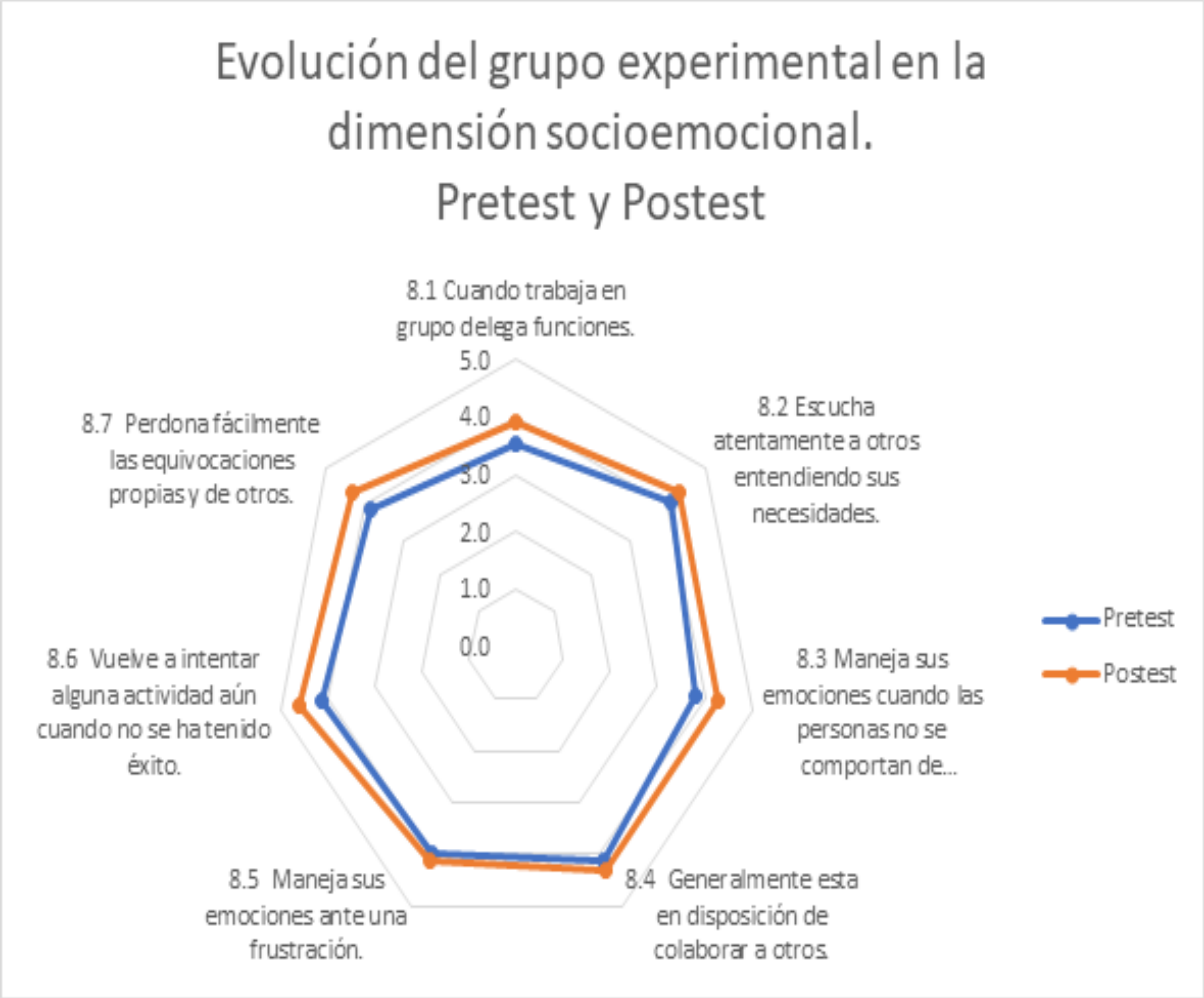
reconocer por qué se actúa de determinada manera con el fin de generar empatía; y el tercero, *reconocimiento del otro con sus diferencias*, ejes que contribuyen a la resolución de conflictos de manera asertiva, a comprender y respetar que no todos son iguales y que pensar diferente no puede constituirse en una situación que genere conflicto, además de fomentar la toma de decisiones asertivas, permitiendo de esta manera el aprendizaje significativo como lo establece Mujica (2018).

Dicha estrategia se implementó a través de las competencias motriz, expresiva corporal y axiológica, propias del área de educación física, permitiendo el fortalecimiento de las competencias afectivas como lo propone Zorrilla et al. (2019) y Calvo et al. (2017) ya que los estudiantes se enfrentaron a emociones intencionadas con el fin de dominar sus habilidades afectivas.

El pretest y el postest se configuró con cincuenta y siete ítems referidos a capacidad de delegar funciones cuando se trabaja en equipo, percepción del grupo sobre escuchar las necesidades de otro, manejo de las emociones cuando las personas no se comportan de acuerdo con lo que los sujetos esperan, disposición de colaborar con otros, manejo de las emociones ante una frustración, volver a intentar alguna actividad aun cuando no se ha tenido éxito, y la capacidad de perdonar fácilmente las equivocaciones propias y las de otros. En la figura 1, se presentan los promedios obtenidos en pretest y postest para cada pregunta. Para evaluar la efectividad de la estrategia, se establecieron las diferencias estadísticas entre las dos pruebas con el cálculo del estadístico de Wilcoxon de acuerdo con la información de la tabla 1.

Figura 1

Evolución del grupo experimental



Nota: Elaboración propia

Tabla 1

Estadísticos de prueba Wilcoxon

	E2 Socioemocional - E1_ Socioemocional
Z	-8,425
Sig. asintótica (bilateral)	3,609E-17

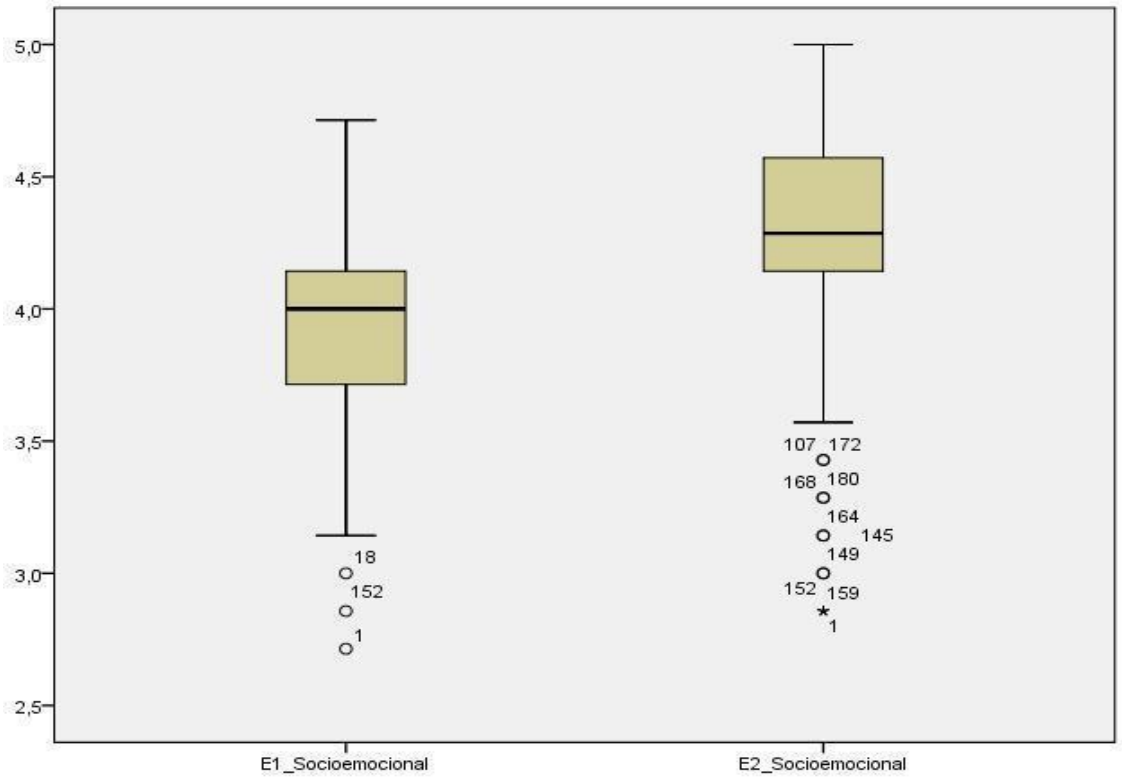
Nota: Elaboración propia

El estadístico de prueba para comparar medias rechaza la hipótesis nula con un valor menor a 0.05, ahora bien, dado que esta significancia asintótica es de 3,609E-17, que claramente es menor que 0.05 se puede aceptar la hipótesis alterna y, por lo tanto, afirmar que existe una diferencia significativa entre los datos del pretest y del postest.

Por último, se presenta un análisis de la distribución de los resultados datos con base en la figura 2.

Figura 2

Resultados prueba pretest y postest sobre competencias socioemocionales



Nota: Elaboración propia.

El promedio general pasó de 3,9239 en el pretest a 4,2667 en el postest. Puede notarse un valor mínimo en pretest de 2,71 y en postest de 2.86, lo que indica un incremento de 0,15 puntos. El rango inferior (Q1) de pretest a postest incrementó 0,4286, pasando de 3,7143 a 4.1429, indicando una mejor percepción, la mediana (Q2) pasó de 4,000

a 4.2857, incrementando en 0,2857 puntos, el rango superior en pretest (Q3) pasó de 4,1429 a 4,5714, incrementando 0,4285. Los bigotes fueron ligeramente asimétricos hacia puntajes bajos en pretest y postest con mayor dispersión en el postest en el que nueve datos resultaron atípicos y un dato atípico extremo; puede decirse que estos 10 sujetos por fuera del grupo no resultaron significativos como lo demostró la prueba de Wilcoxon.

Conclusiones

La estrategia *expresa lo que piensas* contribuye a fortalecer las competencias socioemocionales como el trabajo en equipo, el autocontrol, la empatía y el auto reconocimiento que transforman la convivencia a través de un ambiente escolar afable.

Referencias

Bermúdez, C., & Sáenz, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017) (Emotions in Physical Education. A bibliographic review (2015-2017)). *Revista Retos, 36(36),* 597-603. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447

Calvo, G., Martín, R. &y Ruíz, P. (2017). Aplicación de la inteligencia emocional en las clases de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 8(48),* 56-74. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121665

Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes, 117(2),* 23-32. http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02

Echevarría, H. (2016). L*os diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación.* UniRio Editora. Colecciones: Académico-Científica, E-book. http://www.unirioeditora.com.ar/producto/los-disenos-investigacion-cuantitativa-psicologia-educacion/

Manterola, C., & Otzen, T., (2015). Estudios Experimentales 2 Parte: Estudios Cuasiexperimentales. *International Journal of Morphology*, *33*(1), 382-387. https://dx.doig/10.4067/S0717-95022015000100060

Maravé, M., Gil, J., Chiva, O., & Moliner, L. (2016). Validación de una ficha de observación para el análisis de habilidades socio-emocionales en Educación Física (Validation of an observation instrument for the analysis of socio-emotional skills in Physical Education). *Revista Retos, (31)*, 8-13. https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.43815

Márquez, M. & Gaeta, L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 221-235. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941

Mujica, N. (2018). Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de Educación Física. *Revista Educatio Siglo XXI, 36(3)*, 397-416. https://doi.org/10.6018/j/350061

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Revista Praxis & Saber, 10*(24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Zorrilla, L., Valverde, T., Carreguí, J., & Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla 49(4)*, 165–181. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11734

ЧУДЕСА СВЕТА
ХРОНИКА ЧЕЛОВЕЧЕСТВА
ЛАБИРИНТЫ МИРА
ЗАГАДКИ ИСТОРИИ
РОССИЯ

ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL ELEMENTO PRIMORDIAL PARA LA RETENCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL

Laverde Hernández María Herialeth
https://orcid.org/0000-0001-7234-5882
https://scholar.google.com/citations?user=nR2bSNAAAAAJ&hl=es
Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD
mhlaverdeh@unadvirtual.edu.co

Resumen

En el siguiente texto se da a conocer el Proyecto de Investigación desarrollado en el año 2019 como opción de grado, en el cual se utilizó la metodología cualitativa y la investigación descriptiva, empleando algunas técnicas como la observación participante con la inmersión en el contexto y la entrevista semiestructurada en el diseño de una encuesta aplicada a una muestra de 15 estudiantes nuevos de los periodos 16-4 y 8-5 del año 2018 y pertenecientes a los programas de pregrado de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) - UDR Líbano, Tolima, Colombia, y que permitieron clasificar en 2 categorías los factores que afectan la permanencia estudiantil de la siguiente manera: (a) Internos, tales como los personales y académicos donde se destacan las habilidades metacognitivas, la motivación, los antecedentes escolares, entre otros; así como (b) Externos, que incluye los aspectos socioculturales e institucionales como el financiamiento, el apoyo de pares, el acompañamiento institucional e integración universitaria. Lo anterior logró establecer que uno de los factores protectores de mayor relevancia que coadyuva en la adecuada integración del estudiante al proceso educativo y que facilita su graduación exitosa y satisfactoria en la Universidad es el acompañamiento institucional.

Palabras clave: Adaptación del estudiante, aprendizaje a distancia, apoyo a la formación

Introducción

La deserción estudiantil es una de las problemáticas que ha sido foco de estudio desde hace años por todas sus consecuencias, pues la educación es la que inspira el desarrollo en todas las esferas de la sociedad. Según las cifras del Ministerio de Educación Nacional (2016) en su Boletín de Educación Superior expresa que en Colombia del total de alumnos que se matriculan en los programas de pregrado más del 50% deserta, significando una elevada cantidad de educandos que ingresan pero que no logran finalizar con su proyecto educativo.

Dicha problemática no es ajena ni desconocida por la UNAD, que en su Unidad de Desarrollo Regional (UDR) Líbano presenta tal situación en un extenso porcentaje, pues según lo referido por Registro y Control Académico (2018) el porcentaje de deserción para ese año fue del 58.82%, lo cual refleja para aquel entonces un panorama preocupante y que se asemeja a la realidad Nacional.

A partir de allí nace la necesidad de saber cuáles son las causas que afectan la permanencia de los estudiantes nuevos de los programas de pregrado de la UNAD - UDR Líbano, siendo una institución cuyo modelo pedagógico se basa en las mediaciones de ambientes virtuales y el autoaprendizaje como elementos esenciales para la actividad que realizan los estudiantes.

Por tanto, considerando que la permanencia estudiantil está rodeada de una gama de variables que pueden ser personales, sociales e institucionales que conducen a la obtención del título universitario, se toma el Modelo de Integración del Estudiante de Vicent Tinto cuyos postulados permiten afirmar que el entorno social e institucional es de gran relevancia a la hora de decidir sobre la continuidad en los estudios, siendo elementos que suman bastante peso ya que dependerá del contexto ofrecer las herramientas suficientes para que el estudiante pueda salir adelante ante todos los obstáculos, valorando los recursos con los que cuenta y asumiendo una postura favorable para su permanencia, pues este modelo según Himmel (2018) "considera que, a medida que el alumno transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó" (p. 101).

Metodología

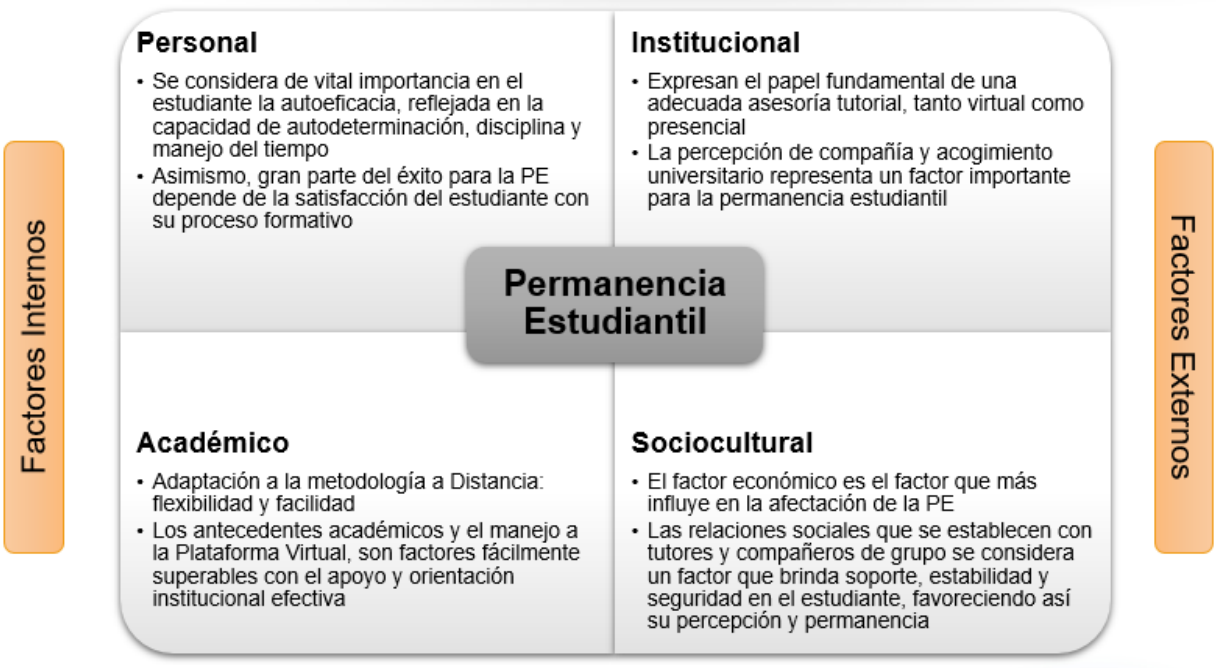
Se utilizó el enfoque de investigación cualitativo para comprender el contexto de la población de estudio, identificando aquellos factores que influyen en la permanencia (protectores) y deserción (riesgo) de los estudiantes, utilizando el tipo de investigación descriptiva. La población fueron 29 estudiantes de primera matrícula de los programas tecnológicos y profesionales de la UNAD-UDR Líbano pertenecientes a los periodos 16-4 y 8-5 año 2018; con un muestreo por conveniencia del 52% (15 estudiantes nuevos).

Los instrumentos de recolección de información diseñados fueron la entrevista semiestructurada y el cuestionario con un total de 7 preguntas: 5 abiertas y 2 cerradas. Se hizo uso del consentimiento informado y la grabación de las entrevistas para su posterior transcripción y análisis.

Resultados y discusión

Figura 1

Factores involucrados en la Permanencia Estudiantil



Nota: Elaboración propia

Luego de la investigación realizada se destaca el factor externo – institucional como un aliado para la permanencia estudiantil al considerarse un aspecto de gran relevancia para los estudiantes nuevos, quienes encuentran en el acompañamiento presencial y virtual de la institución (tutores, consejeros, monitores y compañeros), un apoyo lo suficientemente fuerte para salir adelante en sus dificultades y adaptarse con mayor facilidad a la metodología de la Universidad, lo que de otro modo les ocasionaría el abandono.

Conclusiones

La retención y permanencia estudiantil (RyPE) refleja las acciones y estrategias desarrolladas por la Institución en pro de la satisfacción y calidad de la formación de sus estudiantes, y aunque está determinada por diferentes factores tanto internos como externos, es la Universidad quien aporta significativamente a esta meta de RyPE.

El acompañamiento institucional, además de garantizar el respaldo, orientación y acogimiento hacia los estudiantes, forja una percepción positiva en la comunidad y funciona como eje transversal para fortalecer los factores personales, académicos y socioculturales, promoviendo la integración exitosa y graduación del estudiante.

Referencias

Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación,* (17), pp. 91-108. Disponible en https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409

Ministerio de Educación Nacional. (Noviembre 2016). *Boletín Educación Superior en cifras*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-359642_recurso.pdf

Registro y Control Académico. (2018). *Deserción UNAD-UDR Líbano*. UNAD: Líbano, Colombia.

CARTOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA EN LA ÚLTIMA DÉCADA

José Darío Herrera
http://orcid.org/0000-0002-2319-777X
https://scholar.google.com/citations?user=IfVWSZAAAAAJ&hl=vi
Universidad de los Andes
jd.herrera@uniandes.edu.co

Mónica Cristina León Cadavid
https://orcid.org/0000-0001-8737-7991
Universidad de los Andes
mc.leon11@uniandes.edu.co

María Jimena Herrera
https://orcid.org/0000-0002-1644-4170
Universidad de los Andes
mj.herrera259@uniandes.edu.co

Resumen

Esta ponencia es el resultado de una investigación en la que se buscó identificar qué se estaba investigando en los doctorados de educación en América Latina durante los últimos 10 años. A través de una investigación documental se determinó la trayectoria investigativa, las líneas de investigación, las temáticas recurrentes, y los enfoques epistemológicos y metodológicos de las tesis doctorales en educación de las universidades públicas y privadas de la región. Se evidencian tesis mayoritariamente cualitativas con un enfoque hermenéutico, en donde temáticas como la formación docente, la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas, el currículo, las nuevas tecnologías y la inclusión predominan. Este estudio permitió tener un panorama general de las investigaciones educativas y así poder determinar las dificultades y oportunidades en investigación educativa.

Palabras clave: Investigación educativa, estado del arte, producción científica, doctorado

Introducción

El campo educativo se ha posicionado en los últimos años. Diversos estudios centrados en sus metodologías, conceptualizaciones y problemas propios de este campo han configurado a la educación como disciplina (Arnal et al., 1997; Carr, 2002). Esto, ha otorgado autonomía a la educación y ha dado legitimidad a la investigación educativa. Desde la década de los cincuenta, las investigaciones tenían un carácter descriptivo, no partían de experiencias; en los sesenta y setenta, el centro de estas investigaciones era el acceso y cobertura, especialmente en lo rural, y la formación de profesores; en los ochenta, el foco fue la investigación- acción, proyectos de desarrollo de las comunidades, y el reconocimiento de las culturas, la comunitario; los años noventa se enfocaron en la didáctica de la enseñanza, alfabetización de adultos y la educación no formal, resultados de aprendizaje y el impacto de las reformas observadas en los distintos países. Las tendencias en investigación influyeron el crecimiento de los posgrados, las reformas educativas y la utilización de las nuevas tecnologías (Brunner, 1984; Akkari y Pérez, 1998; Akkari y Pérez, 1999; García-Huidobro et al., 1990; Gorostiaga et al., 2012). A partir del año 2000 y durante esa década, se empezaron a crear redes y encuentros de temas educativos e internet jugó un papel importante (Téllez, 2008, p. 2).

La producción investigativa en educación, en términos generales, ha estado a cargo de las entidades del Estado, las universidades, los centros de investigación independientes, los organismos no gubernamentales y organismos de cooperación regional e internacional. Este estudio se centró en las universidades, específicamente los doctorados de educación. Se identificaron las líneas de investigación, las temáticas recurrentes, y los enfoques metodológicos y epistemológicos de la investigación educativa en América Latina, a partir de las investigaciones resultantes de los doctorados en educación.

Método

Para la construcción del presente estudio, se utilizó la metodología conocida como investigación documental (Ávila, 2006; Baena, 1988; Garza, 1988; Uribe, 2005). Asimismo, se categorizó y codificó toda la información para determinar los enfoques epistemológicos y metodológicos. En cada resumen se identificó el año, la temática y los enfoques ya mencionados. Esta cartografía se construyó basándose en los resúmenes de las tesis doctorares de los programas de doctorados en educación de la región de los últimos 10 años, tanto aquellas registradas en los repositorios, como algunas enviadas por los doctorados de investigación.

En total, se encontró que hay 252 doctorados en educación, de los cuales se revisaron 3372 tesis. El único país del que no se halló registro de doctorados en educación fue Ecuador, y no fue posible encontrar tesis doctorales de El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Puerto Rico y República Dominicana.

Resultados y discusión

Para iniciar, vale la pena resaltar que una gran cantidad de repositorios no están en funcionamiento y, en consecuencia, no se puede tener acceso a una gran cantidad de tesis. Solo funcionan 93 repositorios de los 252 doctorados que se encontraron en la región.

Líneas de investigación

En la revisión de los doctorados en educación, en sus páginas web, se encontraron 804 líneas de investigación. Después de un ejercicio de clasificación (tabla 1), se puede decir que las líneas de investigación que privilegian los doctorados están relacionadas principalmente con Gestión educativa y políticas públicas, Currículo y pedagogía, Formación de docentes, Estudios culturales e interculturalidad, Educación matemática, Educación y TIC, Educación de las disciplinas e Historia de la educación.

Tabla 1

Clasificación de líneas de investigación en América Latina

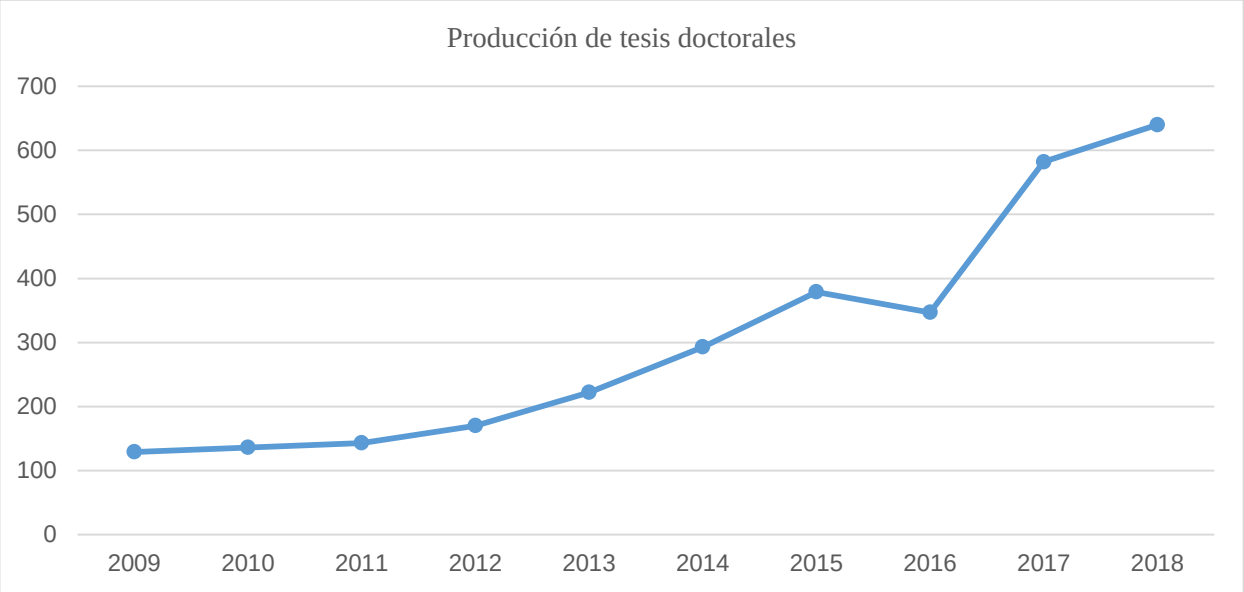
Clasificación de líneas de investigación	#	Clasificación de líneas de investigación	#
Gestión educativa y políticas públicas	124	Currículo y pedagogía	85
Formación de docentes	70	Estudios culturales e interculturalidad	53
Educación matemática	45	Educación y Tic	43
Educación de las disciplinas	40	Historia de la educación	36

Nota: Solo se presentan las líneas de investigación más recurrentes. Elaboración propia.

Se evidencia también, un número de líneas de investigación importante, que muestra que año tras año ha incrementado la producción de investigación educativa. La siguiente gráfica permite ver un creciente interés en hacer doctorados en educación (Figura 1)

Figura 1

Producción científica de los doctorados por año



Nota: El dato correspondiente al año 2019 no aparece en la gráfica porque este estudio hizo la revisión de tesis hasta los meses de junio y julio, por tanto, no se cuenta con el dato completo. Tampoco se incluyó la información de 26 tesis que no indicaban el año de publicación. Elaboración propia.

Temáticas recurrentes

En la Tabla 2 aparece el número de tesis producidas en cada país durante los 10 años documentados bajo cada una de estas temáticas recurrentes. Se observan las cinco temáticas más trabajadas: *Formación Docente*, *Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas*; *Currículo, Educación y las TIC* e *Inclusión en la educación.* Estas temáticas muestran una preocupación transversal por las prácticas pedagógicas, la enseñanza, el currículo y la formación de desarrollo docente.

Tabla 2

Temáticas recurrentes en América Latina

Temáticas recurrentes	**Número de tesis por país**													
	Argentina	**Bolivia**	**Brasil**	**Chile**	**Colombia**	**Costa Rica**	**Cuba**	**Honduras**	**México**	**Panamá**	**Paraguay**	**Perú**	**Uruguay**	**Venezuela**
Formación docente	7	2	63	7	27	3	2	1	24	2	6	4		2
Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas	12	3	18	2	8	2	2		8	1		2	2	1
Currículo	5	2	31	1	7	3	4	1	17			27		1
Educación y TIC	3	3	20		4	1	5		16	1		31	1	3
Educación e inclusión			53	5	2		1		3	1	7	2	1	1

Nota: Elaboración propia

Enfoques epistemológicos

Para esta investigación, se distinguen cuatro enfoques (tabla 3) para agrupar la producción de las tesis doctorales en nuestro continente: El enfoque analítico, el enfoque hermenéutico, el enfoque posestructuralista y el enfoque de la acción/intervención social.

Tabla 3

Enfoques epistemológicos

País	Analítico	Hermenéutico	Post estructuralista	Crítico de la acción social/ Intervención	No identificado [8]
Argentina	12 (9%)	96 (71%)	19 (14%)	8 (6%)	0
Bolivia	4 (11%)	3 (8%)	0	30 (79%)	1 (3%)
Brasil	59 (6,5%)	760 (78%)	107 (11%)	40 (4%)	4 (0,41%)
Chile	9 (17%)	37 (69%)	2 (4%)	6 11%)	0
Colombia	24 (8%)	267 (84%)	0	16 (5%)	12 (4%)
Costa Rica	15 (33%)	23 (51%)	0	7 (16%)	0
Cuba	0	1 (3,7%)	0	25 (93%)	1 (3,7%)
Honduras	3 (43%)	4 (57%)	0	0	0
México	94 (19%)	361 (74%)	1 (0,2%)	26 (5%)	6 (1,2%)
Panamá	2 (17%)	6 (50%)	1 (8%)	2 (17%)	1 (8%)
Paraguay	7 (21%)	23 (70%)	0	3 (9%)	0
Perú	992 (82%)	74 (6%)	5 (0,41%)	127 (10%)	19 (2%)
Uruguay	0	5 (100%)	0	0	0
Venezuela	3 (14%)	9 (41%)	1 (5%)	9 (41%)	0
Total	1224 (36%)	1669 (49%)	136 (4%)	299 (9%)	44 (1%)

Nota: Elaboración propia

[8] En la revisión de los resúmenes de las tesis doctorales no se contaba con suficiente información para determinar el enfoque epistemológico, por tanto, se denominó esta categoría como No identificado.

El primer enfoque recurrente en este estudio fue el *hermenéutico* el cual se destaca por buscar la comprensión de casos particulares, por hacer descripciones detalladas de estos. El segundo enfoque fue el *analítico* cuyas investigaciones buscan establecer, principalmente, modelos o teorías explicativas sobre los fenómenos estudiados. El tercer enfoque, es el *de la acción* y el último enfoque fue el enfoque *posestructuralista.*

Enfoques metodológicos

Con respecto a los enfoques metodológicos (tabla 4) se puede evidenciar que los estudios con enfoques cualitativos sobresalen, salvo el caso de Perú con más del 80% de tesis con enfoque cuantitativo. Asimismo, en un poco más del 10% de las tesis doctorales en educación se emplean diseños mixtos de investigación.

Tabla 4

Enfoques metodológicos

País	Cuantitativo	Cualitativo	Mixto	No identificado
Argentina	6 (4%)	97 (72%)	17 (13%)	15 (11%)
Bolivia	7 (18%)	12 (32%)	13 (34%)	6 (16%)
Brasil	41 (4%)	852 (88%)	75 (8%)	2 (0,2%)
Chile	6 (11%)	22 (41%)	19 (35%)	7 (13%)
Colombia	13 (4%)	261 (82%)	33 (10%)	12 (4%)
Costa Rica	9 (20%)	19 (42%)	13 (29%)	4 (9%)
Cuba	2 (7%)	9 (33%)	9 (33%)	7 (26%)
Honduras	3 (43%)	1 (14%)	0	3 (43%)
México	59 (12%)	324 (66%)	100 (20%)	5 (1%)
Panamá	2 (17%)	7 (58%)	2 (17%)	1 (8%)

Paraguay	2 (6%)	11 (33%)	19 (58%)	1 (3%)
Perú	952 (78%)	80 (6,6%)	81 (6,7%)	104 (9%)
Uruguay	0	1 (20%)	4 (80%)	0
Venezuela	4 (18%)	13 (59%)	5 (23%)	0
Total	1106 (33%)	1709 (51%)	390 (12%)	167 (5%)

Nota: Elaboración propia

Conclusiones

Antes de avanzar hacia las conclusiones resultado de esta investigación, vale la pena señalar que es de vital importancia mantener en funcionamiento y actualizados los repositorios de los doctorados en educación de las universidades de nuestro continente. El acceso a una mayor cantidad de tesis doctorales significa más información acerca de aquello que se está investigando y de cómo se está haciendo. Se puede apreciar una clara relación entre la funcionalidad de los repositorios y la posibilidad de hacer estados del arte más robustos, pero sobre todo más contextualizados; estados del arte que acojan el trabajo de los doctorados que, a pesar de múltiples dificultades, siguen siendo uno de los lugares de producción científica con más criterios de rigor y calidad.

De los 252 doctorados se encontraron repositorios funcionales en 93 casos. Además, se logró establecer la producción de otros tres doctorados vía correo electrónico para un total de 96 consultados. El *corpus* textual de esta investigación fue de 3372 resúmenes de tesis doctorales en educación (de Brasil no se tomó todo el universo de los repositorios funcionales), se trabajó con el 12.5 % de las tesis halladas dado su gran volumen. En cada tesis se identificó el año en que fue producida, la temática, el resumen, el enfoque metodológico y el enfoque epistemológico (puede verse un creciente interés en hacer doctorados en educación).

Este estudio encontró 252 doctorados en educación, ciencias de la educación y afines (doctorados en didácticas o en currículo). Los países del continente pueden cartografiarse en cuatro grupos según su producción doctoral así: el primer grupo está conformado por los tres países que tienen más de 30 doctorados: Brasil, Perú y México; el segundo grupo lo conforman aquellos países que tienen entre 15 y 30 doctorados, estos son: Argentina, Chile y Colombia; en el tercer grupo están aquellos países que tienen menos de 10 doctorados pero más que seis: Bolivia, Cuba, Panamá, Paraguay, Puerto Rico y Venezuela; y en el último grupo están los países que tienen menos de cinco doctorados: Honduras, Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Uruguay. En todos los países de la región se encontraron doctorados en educación excepto en Ecuador.

Las temáticas más recurrentes en América Latina corresponden a Formación Docente, Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas, Currículo, Educación y TIC, y Educación e inclusión. Las tres primeras temáticas se articulan a los grandes temas sobre los que versó la investigación educativa en el continente el siglo pasado (Akkari y Pérez, 1998; Brunner, 1984). Las dos últimas, educación y TIC, y educación e inclusión, son temáticas muy frecuentes en los doctorados, pero emergentes con respecto a lo hallado por otros estados del arte. Puede afirmarse que estas dos temáticas marcan cierta ruptura con lo trabajado en el siglo xx.

Las investigaciones en educación, se han interesado por la evolución histórica de la educación y su sistema, las condiciones socioeconómicas, culturales y contextuales por las que atraviesa el continente. Una línea de continuidad se halla con la producción de los doctorados en la última década. Muchas investigaciones doctorales focalizan sus esfuerzos por tratar de entender y profundizar las dinámicas asociadas a la educación para mejorar procesos, políticas o prácticas locales en educación y pedagogía. Hacer investigación para mejorar lo que se hace es una constante de nuestro campo. En este sentido, destaca también la emergencia de temáticas más propias a nuestros contextos, aunque aún no sean las más frecuentes entre las tesis doctorales: movimientos estudiantiles, género y educación,

violencia territorial y educación, segregación racial y educación, migraciones entre otras.

El enfoque epistemológico más recurrente entre las tesis revisadas es el hermenéutico (1669 tesis), seguido por el enfoque analítico (1224 tesis), luego por el enfoque crítico (299 tesis) y por último se encuentra el enfoque posestructuralista (136 tesis). Sin embargo, es la particularidad de Perú la que ocasiona que el enfoque analítico tenga el protagonismo con el que cuenta. Lo mismo sucede con respecto al enfoque metodológico, en el que predomina el enfoque cualitativo (1709 tesis), seguido del cuantitativo (1106 tesis), gracias a Perú, y en menor medida, el enfoque mixto (390 tesis). La presencia de un grupo grande de trabajos que siguen el enfoque hermenéutico-crítico y que realizan principalmente investigación cualitativa constituye uno de los rasgos más característicos de la producción doctoral de Latinoamérica.

Con relación a los enfoques metodológicos, actualmente, se evidencia una evolución de este proceso y cada vez más se integran diversas metodologías y enfoques para ahondar en las temáticas que interesan a investigadores y académicos. La dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo parece estar dando paso a un escenario metodológico más plural y complementario.

Se encontró que en un poco más del 10% de las tesis doctorales en educación se emplean diseños mixtos de investigación. Sin embargo, es necesario continuar e incrementar la pluralidad epistemológica para generar análisis más completos con diferentes perspectivas y visiones que enriquezcan las investigaciones en el campo educativo.

El panorama presentado ofrece una idea de qué temas se investigan en las tesis doctorales, con que enfoques y con qué métodos. Si se consideran los 3372 trabajos representativos de la región, entonces a pesar de tener pocos datos de algunos países, o que la novedad de algunos doctorados no permita todavía contar con tesis, se tiene una cartografía inicial para orientarnos, para avanzar con más repositorios funcionales, y así robustecer la investigación que se hace en Latinoamérica, su comunicación y su accesibilidad.

Referencias

Akkari, A. & Pérez, S. (1998). Educational Research in Latin America: Review and Perspectives. *Education Policy Analysis Archives* (6) *7* pp. 1-10

Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1997). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Editorial Labor. Barcelona, España.

Arendt, H. (1984) *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales

Baena, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental*, 33ª. reimp., Ed. Editores Unidos Mexicanos, México.

Brunner, J. (1984). *Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina*. Documento de trabajo. Programa Flacso-Santiago de Chile, p. 1-38

Brunner-Ried, J, & Salazar-Muñiz, F. (2012) Investigación educacional en Iberoamérica: entre la invisibilidad y la medición *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (4) *9*, pp. 559- 575

Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, *54*(2), 136-159.

Garcia-Huidobro, J., Tellet, F. & Ochoa, J. (1990). *Tendencia de la investigación educacional en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE.

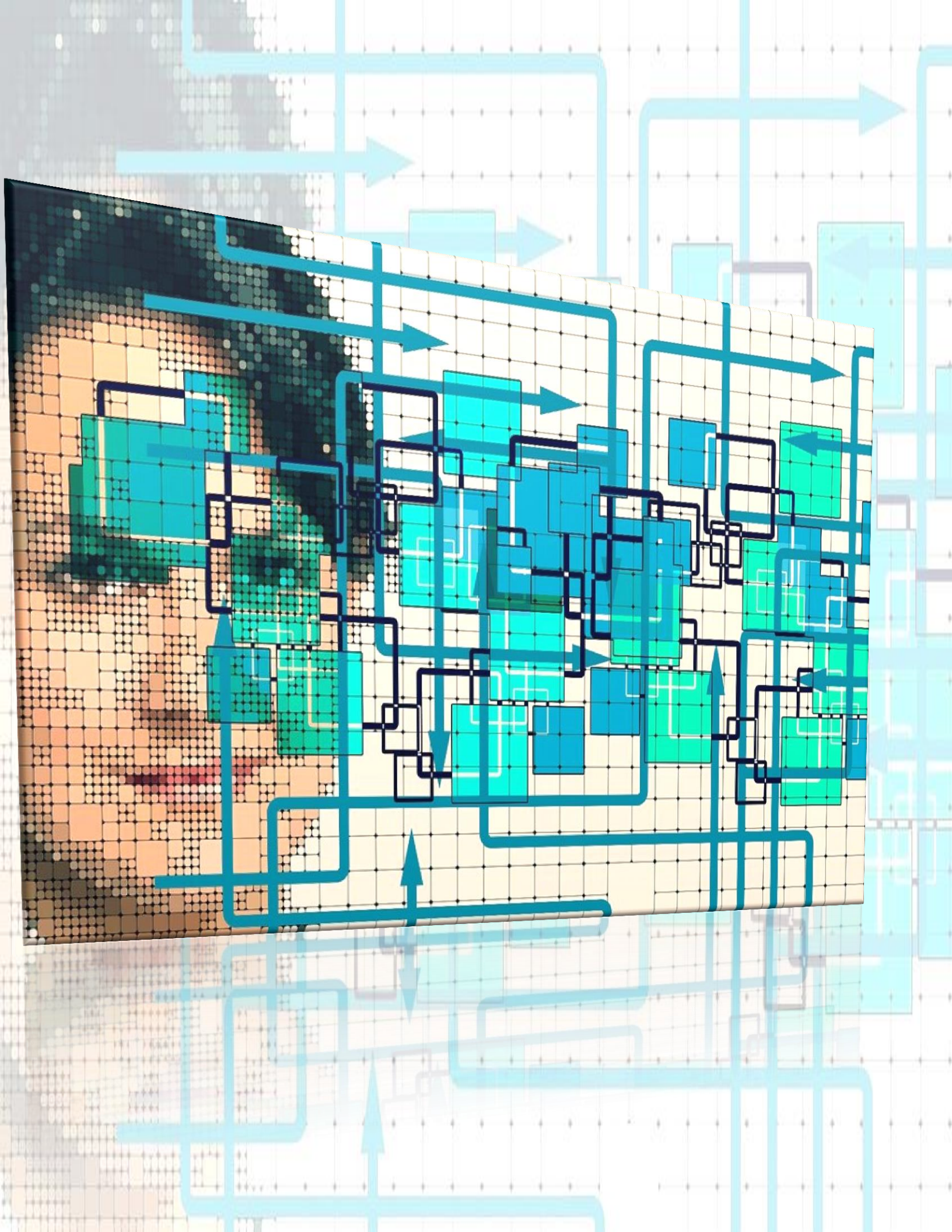
Garza, A. (1988). *Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales*, 7ª. reimp., Ed. Harla, México.

Gorostiaga, J. Tello, C e Isola, N. (2012) Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias. En Palamidessi, M., Suasnábar, C., y Gorostiaga, J. (comps.) *Investigación educativa y política en América Latina* (pp. 17-40). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

Pérez, S. & Akkari, A. (1999). La investigación educativa en América Latina: reflexiones en torno a algunos ejemplos. Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada* (29) *3.* Pp. 401- 415

Pérez, S. & Dasen, P. (1999) La investigación en materia de educación. Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada* (29) *3.* Pp. 357-365

Uribe, J. (2005). *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales en la investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.



IDENTIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ALEATORIO Y SISTEMA DE DATOS

Benavides Torres Olga
Corporación Universitaria Iberoamericana
obenavi1@ibero.edu.co

Moreno Patiño Cristhian
Corporación Universitaria Iberoamericana
cmoren20@ibero.edu.co

Resumen

Este artículo abordó una investigación con enfoque cualitativo; centrada en identificar la pertinencia de las estrategias pedagógicas, para promover la inclusión por discapacidad cognitiva, utilizadas dentro del contexto educativo de una institución pública del municipio de Pasto. La investigación enfoca su interés en el quehacer pedagógico de los docentes de aula, que en cumplimiento de las políticas que promueven la inclusión formulan y desarrollan propuestas incluyentes desde su vocación, compromiso y experiencia. El levantamiento de la información se desarrolla mediante entrevistas en sitio, lo cual permite hacer un análisis del discurso de sus estrategias pedagógicas con el fin de obtener unos resultados que muestran la urgencia de acceder a un buen programa de capacitación, tendiente a crear espacios y entornos de aprendizaje inclusivos caracterizados por la investigación docente y autorreflexión crítica, para avanzar hacia la transformación de las prácticas en el aula.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas inclusivas, discapacidad cognitiva, pensamiento aleatorio, sistema de datos e inclusión educativa

Introducción

La investigación se centra en la condición de discapacidad cognitiva leve de estudiantes de grado cuarto, tomando como eje los resultados de las pruebas saber de grado tercero en el cuatrienio 2014 - 2017, dado que los aprendizajes concernientes a las competencias de razonamiento, comunicación y resolución de problemas requieren de las habilidades básicas de pensamiento, características éstas, más afectadas en el diagnóstico de la discapacidad referida.

El contexto es de una institución educativa con docentes oficiales, cuyos estudiantes se caracterizan por convivir en situación de alta vulnerabilidad, pertenecientes a los estratos uno y dos, de las comunas cuatro y cinco de la ciudad de Pasto. Sus familias son en su mayoría reconstituidas, conformadas en promedio por cuatro y cinco personas cuyo sustento se fundamenta en actividades de economía informal, que les dificulta realizar acompañamiento efectivo, dejando la mayor parte de la responsabilidad en el docente.

La institución educativa, para optimizar la atención de los estudiantes, organiza sus cursos en promedio de 30 estudiantes, dos o tres de los cuales se encuentran diagnosticados y los vincula a programas gubernamentales, que prolongan su tiempo de permanencia académica y lúdica a través de jornada única vinculados a banda de paz, música, desarrollo de proyectos transversales y transporte escolar, con el fin de mitigar el impacto de su difícil entorno social.

Para la presente investigación se acoge como discapacidad cognitiva la definición adoptada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2010) el cual señala, como tal, aquellas diferencias que pueden presentar los niños y niñas en sus ritmos de aprendizaje, desarrollo en lenguaje y la dificultad motriz. Dichas diferencias se pueden presentar debido a factores biológicos, sociales o culturales que involucra las habilidades intelectuales, sociales y emocionales, para desempeñarse en la vida cotidiana.

Por su parte, como lo señala Bravo (2008, p. 52) se considera como estrategias pedagógicas, todas aquellas acciones realizadas por el docente para facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes, donde mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación.

En cuanto al pensamiento aleatorio y sistema de datos, se asume el adoptado por el Ministerio de Educación Nacional en los estándares básicos de competencia, el cual corresponde al razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problemas de la vida cotidiana, los cuales contribuyen a la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, azar, riesgo o de ambigüedad por falta de información confiable (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 65).

Finalmente se adopta como inclusión educativa, la presencia, participación y progreso de todos los alumnos en el aula en cuyo camino se requiere que todos y todas se encuentren presentes en las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo que debe ofrecer múltiples opciones de participación, respetando sus capacidades y potencialidades (Educatión and Culture Lifelong Learning Programme, COMENIUS, 2006).

Objetivo

Identificar las estrategias pedagógicas inclusivas, utilizadas por los docentes en el desarrollo del pensamiento aleatorio y sistema de datos.

Metodología

La presente investigación, se desarrolló mediante un enfoque metodológico cualitativo, de tipo exploratorio, bajo la modalidad crítica. La técnica empleada fue entrevista semiestructurada a un grupo focal de nueve especialistas del área, a los cuales se indagó acerca de cómo desarrollan la inclusión educativa al interior de los grupos, resultados al implementarlas y limitantes, enfocándolas alrededor del desarrollo del pensamiento aleatorio y sistema de datos.

Resultados y discusión

La investigación reveló, que se presentan dos tipos de estrategias; unas a nivel administrativo y otras a nivel de aula para favorecer la inclusión. Respecto a las estrategias administrativas, el direccionar desde el sistema institucional de matrícula SIMAT, sólo dos o tres casos de discapacidad por salón, permite mejorar la atención general a los estudiantes no obstante que el quehacer pedagógico evidencia la presencia de más casos de discapacidad cognitiva leve en el aula; lo anterior dificulta los procesos de enseñanza aprendizaje y afectan los resultados del área.

Desde el proceso de comunidad y ambiente escolar se realizaron adaptaciones a todos los documentos institucionales con enfoque inclusivo. Durante evaluación institucional se implementan sesiones de empalme entre directores de grupo, con base en informe actualizado expedido por las gestoras de inclusión, para conocer la situación general del grado y formular estrategias positivas de inclusión.

En cuanto a las estrategias de aula se registran: la práctica de trabajo colaborativo, empleo de material concreto como primer paso para el abordaje de la Metodología Singapur, desarrollo de proyectos de aula y transversales; elaboración de material de apoyo: guías o talleres de aprendizaje didácticos y en algunos casos multinivel, el uso del juego con propósito e incorporación de las TIC en el aula.

En el quehacer docente se observa que éstos, además de las estrategias antes mencionadas, utilizan otras estrategias de gestión de aula y en pro del conocimiento que nacen de su propia iniciativa. Atienden a su experiencia, compromiso y profesionalismo, desarrollan valores prosociales, pero éstas no se sistematizan y en ocasiones no revisten carácter científico.

Los docentes, en su intento por brindar apoyo al colectivo de estudiantes que habitan la discapacidad, trabajan con base en las asesorías recibidas, en la creación de entornos inclusivos. Lo anterior favorece la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sin embargo, éstas no redundan en aprendizaje significativo. A nivel de

área se socializan variedad de estrategias, como, método por proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje visual, entre otros; que a la hora de aplicarlas encuentran como principal limitante, el tiempo de ejecución y sobre todo el requerimiento de avanzar en los contenidos curriculares que dificultan el cumplimiento de la inclusión.

Los docentes orientan su desempeño encaminado a mejorar la calidad educativa de los estudiantes, pero reconocen que tanto ellos como las familias, son neófitas en el tema de inclusión; como resultado de lo anterior, consideran que para aportar a una educación para todos y todas, se requiere de un cambio cultural frente a la discapacidad.

Conclusiones

La institución educativa, desarrolla las políticas nacionales y municipales a través de su Programa de Inclusión Educativa que es reconocido y validado por todos los docentes con el fin de cumplir con los requerimientos legales exigidos, establecer las rutas de atención y transformar los documentos institucionales, aplicando enfoque inclusivo.

La mayoría de los docentes aplican estrategias pedagógicas inclusivas, mismas que, si bien funcionan en el sentido de lograr interacción social en ciertos momentos de la clase, en algunos casos, no facilitan el aprendizaje significativo para todas y todos los estudiantes.

Se reconoce que las estrategias pedagógicas inclusivas no deben dirigirse sólo a personas con discapacidad y deben incorporarse a la generalidad de los estudiantes para luchar contra cualquier causa o razón de exclusión; en este sentido las estrategias pedagógicas inclusivas de gestión de aula son exitosas en la medida que sostienen en el sistema a los estudiantes con discapacidad, pero se requiere un buen programa de capacitación docente, para mejorar su desarrollo.

Para lograr progreso en educación inclusiva, es indispensable calidad, equidad e inclusión y en ello las estrategias pedagógicas inclusivas juegan un papel determinante, pues con su aplicación, brindan a los estudiantes un amplio menú de alternativas para

aprovechar sus capacidades o potencialidades y avanzar en el conocimiento.

Este proceso educativo inclusivo, que trasciende a todas las áreas del conocimiento, requiere del compromiso y vinculación de la familia, en cuanto a apoyo afectivo, aceptación, constancia y disciplina, para transitar en ocasiones en el complejo proceso de inclusión educativa.

Referencias

Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú

Education and Culture Lifelong Learning Programme, Comenius. (2006). Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas. Improvement Trough Research in the Inclusive School, 19.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad cognitiva. En Á. Cuervo, A. Pérez, & M. Páez, Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad cognitiva. Santa Fé de Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Santa Fé de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA ESPIRITUALIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO HUMANO

Gómez Morales Diana Marcela
Universidad Externado de Colombia
diana.gomez27@est.uexternado.edu.co

Resumen

El objetivo de esta investigación fue caracterizar las concepciones y prácticas de la espiritualidad, y su relación con el desarrollo humano de los estudiantes de un colegio en administración de la ciudad de Bogotá-Colombia. Se presenta como enfoque cualitativo y un estudio de tipo exploratorio, en el que se utilizaron tres instrumentos que permiten describir y triangular la información recolectada, estos son: encuesta, cuestionario personal y grupo focal. Los resultados de la investigación fueron las concepciones vistas desde cuatro grupos: la espiritualidad como construcción social, como sistema de valores, como la búsqueda de refugio a los problemas, el sentido de vida y trascendencia. Las prácticas de la espiritualidad en la relación con el otro, y las prácticas a través del encuentro espiritual. En conclusión la familia es la primera formadora del individuo.

Palabras clave: Religión, espiritualismo, desarrollo humano, educación religiosa escolar

Introducción

La espiritualidad ha sido estudiada a lo largo de la historia como eje fundamental del desarrollo del ser humano. Pero la concepción que se tiene sobre espiritualidad ha ido cambiando con el paso del tiempo de acuerdo a la transformación de las culturas.

Se buscaron investigaciones que muestran estudios sobre espiritualidad desde diferentes áreas del conocimiento encontrándola como parte del desarrollo de los individuos y su trascendencia, desde el área de la psicología en el afrontamiento de las pérdidas de un ser querido o de una enfermedad grave. Por otro lado en el carácter significativo de la ERE y el desarrollo de la inteligencia espiritual.

Marco conceptual

Para este estudio se realizó un recorrido teórico en tres grandes categorías: espiritualidad, desarrollo humano, y educación religiosa escolar, ellas analizadas desde el planteamiento de Guirao (2013), quien explica la espiritualidad desde cuatro dimensiones. Por otro lado se reflexiona y hace relación entre espiritualidad y desarrollo humano, basándose en las teorías de Utria y Boff.

Según Guirao (2013), que cita a Sessana, Finnell y Jezewski, se postulan cuatro dimensiones de la espiritualidad, que en esta investigación fueron utilizadas como referente para ampliar este concepto, estas son: la espiritualidad como:

a) Sistema religioso de creencias y valores
b) Sentido de vida, propósito y conexión con otros
c) Sistemas de valores y creencias no religiosas
d) Un fenómeno metafísico o trascendente

En conclusión, la espiritualidad es una dimensión que permite el desarrollo humano, y es cada persona quien, a través de sus vivencias, sus experiencias, capacidades, habilidades y pensamientos, busca trascender.

En la educación religiosa escolar se busca la formación integra del ser humano desde diferentes dimensiones (ética- axiológica, afectiva, emocional, estética, corporal, espiritual, etc.).

Objetivo

Indagar sobre las concepciones y prácticas de la espiritualidad y su relación con el desarrollo humano de los estudiantes de grado octavo (8C) del Colegio Jaime Hernando Garzón Forero (IED), para formular recomendaciones que permitan el mejoramiento del área de educación religiosa escolar desde una perspectiva de desarrollo humano.

Metodología

Esta investigación se desarrolla en un paradigma interpretativo, con un enfoque de tipo cualitativo. El tipo de investigación es un estudio exploratorio, ya que busca comprender un problema que ha sido poco estudiado en el ámbito de la espiritualidad desde las concepciones y prácticas.

Población*:* 124 estudiantes de grado octavo.

Muestra: La selección de la muestra es de tipo intencional compuesta por 41 estudiantes de grado octavo.

Técnicas: Encuesta, grupo focal y cuestionario.

Resultados

Para dar respuesta a los objetivos y a la pregunta de investigación a la luz del análisis interpretativo se dividieron los resultados encontrados en las categorías de análisis concepciones de espiritualidad: la espiritualidad como construcción social, la espiritualidad como sistema de valores, la espiritualidad como la busqueda de refugio a problemas personales y familiares, y la espiritualidad que da un sentido de vida y trascendencia.

Por el lado de las prácticas de la espiritualidad: La espiritualidad como construcción social, la espiritualidad en la relación con el otro, y prácticas de la espiritualidad a través del encuentro espiritual (religiosidad, meditación, entre otros).

Categoría de análisis 1: Concepciones de espiritualidad

La espiritualidad como construcción social: Los instrumentos dieron como resultado que quien hace la trasmisión de conocimientos sobre espiritualidad es la familia (figura 1), a través de la enseñanza de oraciones, agradecimiento y peticiones.

Figura 1

Construcción social

Nota: Elaboración propia

La espiritualidad como sistema de valores: la espiritualidad se aprende a través de valores religiosos y no religiosos, como coincidencia está la trasmisión de valores como el respeto, la responsabilidad, tolerancia, honestidad, solidaridad, entre otros.

Refugio a problemas personales y familiares: Otra concepción de la espiritualidad está asociada a la busqueda de refugio ante momentos de tristeza, dificultad o necesidad.

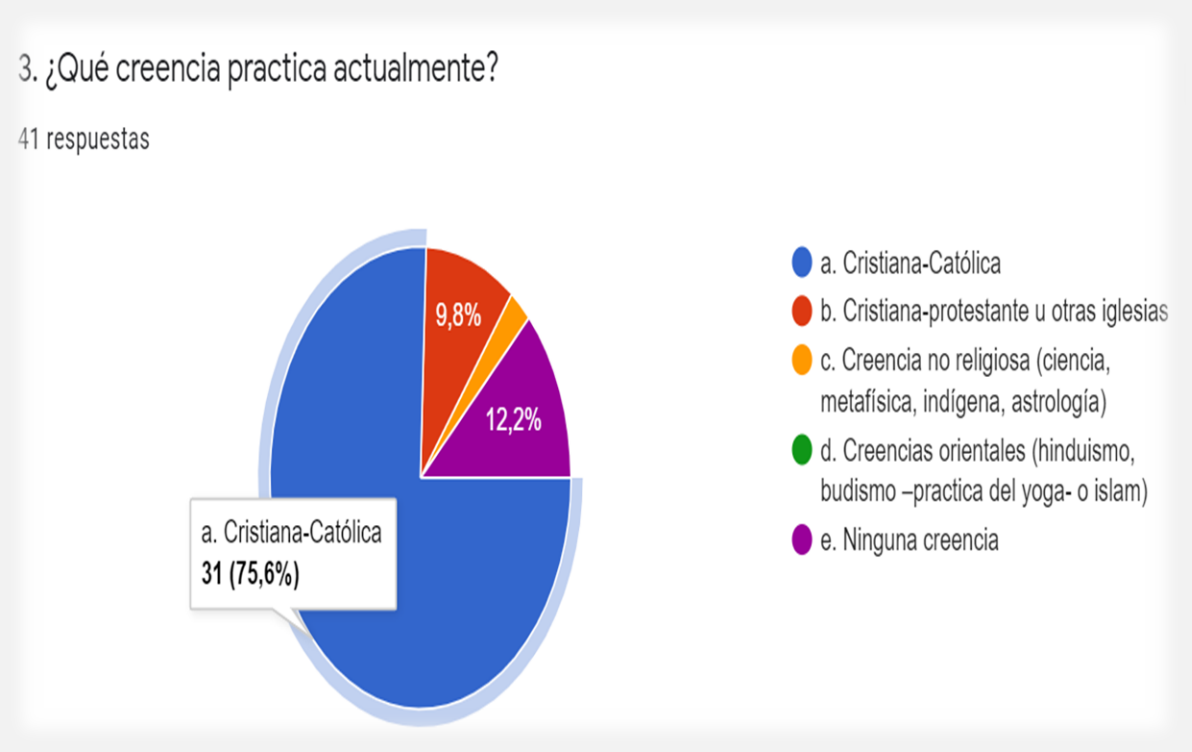
Sentido de vida y trascendencia: la espiritualidad se da también en la búsqueda del sentido de vida, en tener un proyecto de vida que finaliza en la trascendencia, en el cumplimiento de los sueños y en lograr la felicidad.

Categoría de análisis 2: Prácticas de la espiritualidad

En la figura 2 se evidencian las creencias que practican actualmente los estudiantes, con una mayoría en la creencia cristiana-católica.

Figura 2

Creencias que práctica actualmente



Nota: Elaboración propia

La espiritualidad como construcción social: Las prácticas en una determinada creencia van acompañadas de la familia y son quienes también acompañan en el proceso de crecimiento personal.

La espiritualidad en la relación con el otro: Las prácticas que implican la relación con el otro inciden el desarrollo espiritual e integral de la

persona, teniendo en cuenta que desde su concepción la familia es la primera formadora del individuo, en conocimiento, en valores y principios.

Prácticas a través del encuentro espiritual: La meditación u oración es el encuentro íntimo de interiorización para agradecer, para pedir u honrar a una deidad. Este tipo de prácticas pueden ser religiosas o no.

Categoría de análisis 3: Educación religiosa escolar

En la figura 3, se muestra que aunque todos los estudiantes presencian las eucarísticas son pocos los que no participan de ella, ya que su fe es de otra creencia o ninguna. También se evidenció la importancia de la enseñanza del área de educación religiosa escolar en el aprendizaje y desarrollo humano de los estudiantes.

Figura 3

Prácticas espirituales

Nota: Elaboración propia

Discusión

Se demostró que la concepción de espiritualidad inicia regularmente en la niñez y es la familia la que primero transmite estos conocimientos, luego. el ser humano tiene la libertad de escoger su espiritualidad teniendo en cuenta sus costumbres, las enseñanzas familiares, las experiencias de vida o por libre elección.

Adicionalmente, se encontró que las concepciones de espiritualidad también se adquieren en momentos de dificultad ya sea por la muerte de un ser querido o en busca de refugio ante situaciones familiares problemáticas.

Desde las prácticas se encontró que son vitales para el conocimiento de la espiritualidad de cada ser, estas varían de acuerdo a las creencias de los estudiantes. Una de las prácticas que realizan con mayor frecuencia es la oración y la meditación con la cual se logra la interiorización y la reflexión personal.

En la categoría educación religiosa escolar, se encontró que han aprendido y adquirido nuevos conocimientos especialmente en las grandes religiones del mundo.

Conclusiones

A nivel de creencias de los 41 estudiantes solo la estudiante 35, afirma estar en la búsqueda de una creencia diferente a un Dios, esto es, se encuentra en la búsqueda de otro tipo de creencias que le ayude a fortalecer su dimensión espiritual.

Al preguntarles a los estudiantes acerca del concepto de espiritualidad, estos coinciden en relacionarlo con: el espíritu, las creencias y prácticas en una religión, la trascendencia en el sentido del paso a otra vida, un momento de reflexión personal y la enseñanza de valores relacionados con la moral.

Se encontró que las concepciones están asociadas a la espiritualidad como una construcción social, la espiritualidad como un sistema de valores, la espiritualidad como el refugio a los problemas personales y familiares y la espiritualidad como búsqueda del sentido de vida y trascendencia.

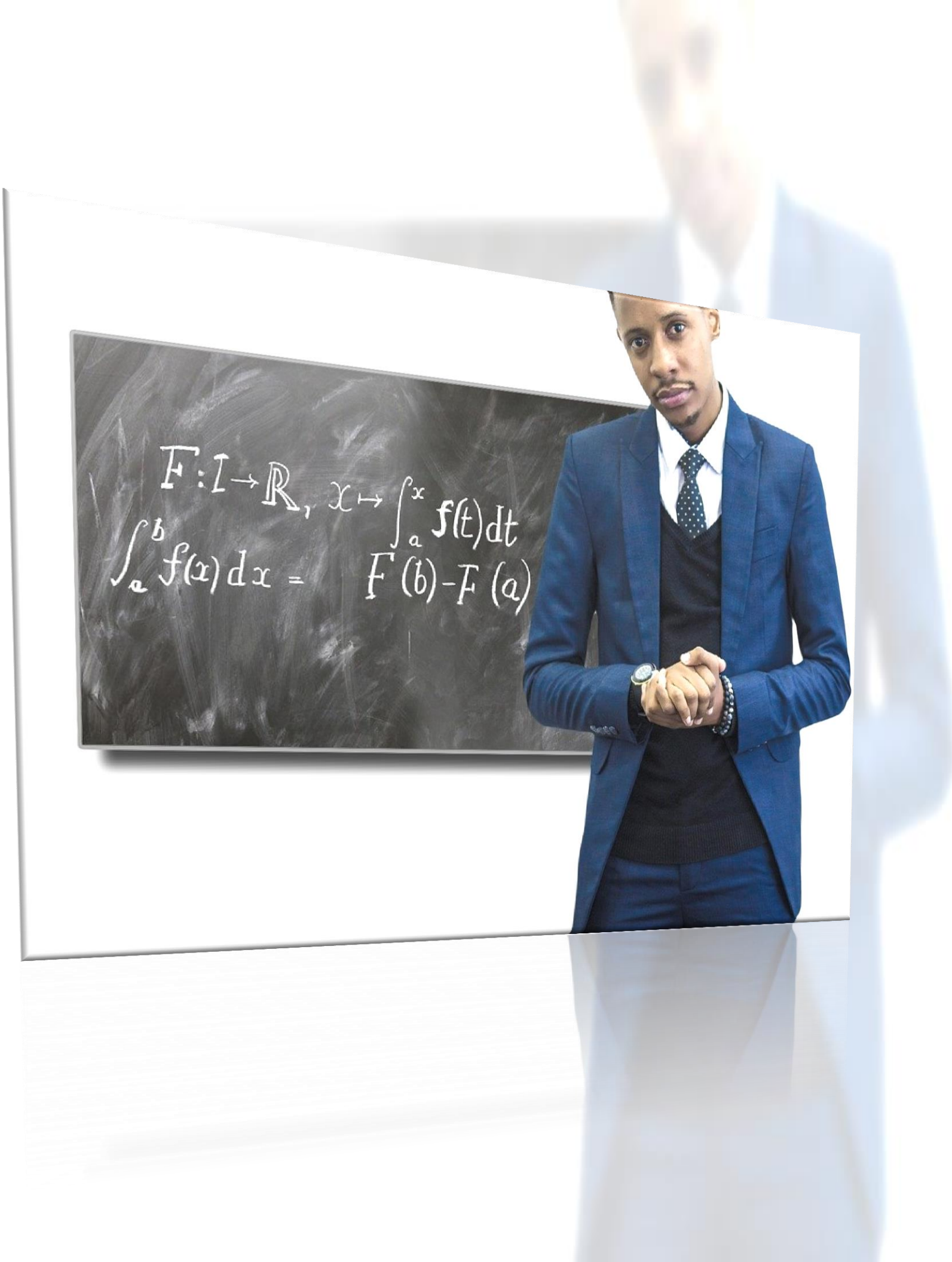
Finalmente en la categoría de educación religiosa escolar se evidenció que los estudiantes han adquirido nuevos aprendizajes, y sus respuestas reflejan un aspecto significativo de la clase en el desarrollo humano, pues el hecho de conocer acerca de otras culturas abre un ramillete de aprendizajes que no solamente se quedan en la clase sino que trascienden en la vida de los estudiantes y sus familias tanto a nivel espiritual como en todos los aspectos que integran a la persona.

Referencias

Boff, L. (1996). *Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres.* Madrid: Editorial Trotta

Guirao-Goris, J. A. (2013). La espiritualidad como dimensión de la concepción holística de salud. ENE. *Revista de Enfermería, 7* (1), 1-9.

Utria, R. D. (2015). *El desarrollo humano, la liberación de la conciencia y las capacidades humanas,* Academia Colombiana de ciencias económicas.


$F : I \to \mathbb{R},\ x \mapsto \int_a^x f(t)\,dt$
$\int_a^b f(x)\,dx = F(b) - F(a)$

LA IMAGEN DEL MAESTRO(A) COLOMBIANO(A) ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Casas Nova Wilber Alejandro.
Universidad de los Andes
wa.casas@uniandes.edu.co

Resumen

El contenido de la presente ponencia hace parte de uno de los intereses investigativos de una tesis doctoral, orientada a investigar los efectos del Movimiento Pedagógico en la imagen que el maestro(a) colombiano(a) contemporáneo(a) tiene de sí mismo(a) y de su quehacer, veinticinco años después de la promulgación de la Ley General de Educación. El objetivo del texto será determinar qué tanto incidió el Movimiento Pedagógico en la imagen que los maestros(as) colombianos(as) actuales tienen de sí mismos(as) y de su quehacer en términos de rastros, huellas o influencias, así como en las concepciones del maestro(a) identificadas previamente a dicho movimiento. La información recolectada, para llevar a cabo este propósito, se obtuvo por medio de la investigación documental y la realización de grupos focales. Los resultados preliminares que se han encontrado permiten afirmar que si bien, no puede hablarse de una única imagen del maestro(a) colombiano(a) dentro de las características que lo(a) definen, hay rasgos que se mantienen de clasificaciones realizadas de él(ella) antes y durante la emergencia del Movimiento Pedagógico. Sin embargo, también se encontró que, algunos maestros(as) colombianos(as), conciben su imagen de maneras diversas y distintas a las identificadas desde el año 1953 en cabeza de Agustín Nieto Caballero, hasta 1982, año en que cobró vida el Movimiento Pedagógico colombiano. Por tanto, ¿podría hablarse de la emergencia de una nueva imagen del maestro(a) colombiano(a) contemporáneo(a)?

Palabras clave: Imagen del maestro(a), movimiento pedagógico, imagen sagrada, imagen secular, maestro(a) intelectual, trabajador(a) cultural, sujeto político.

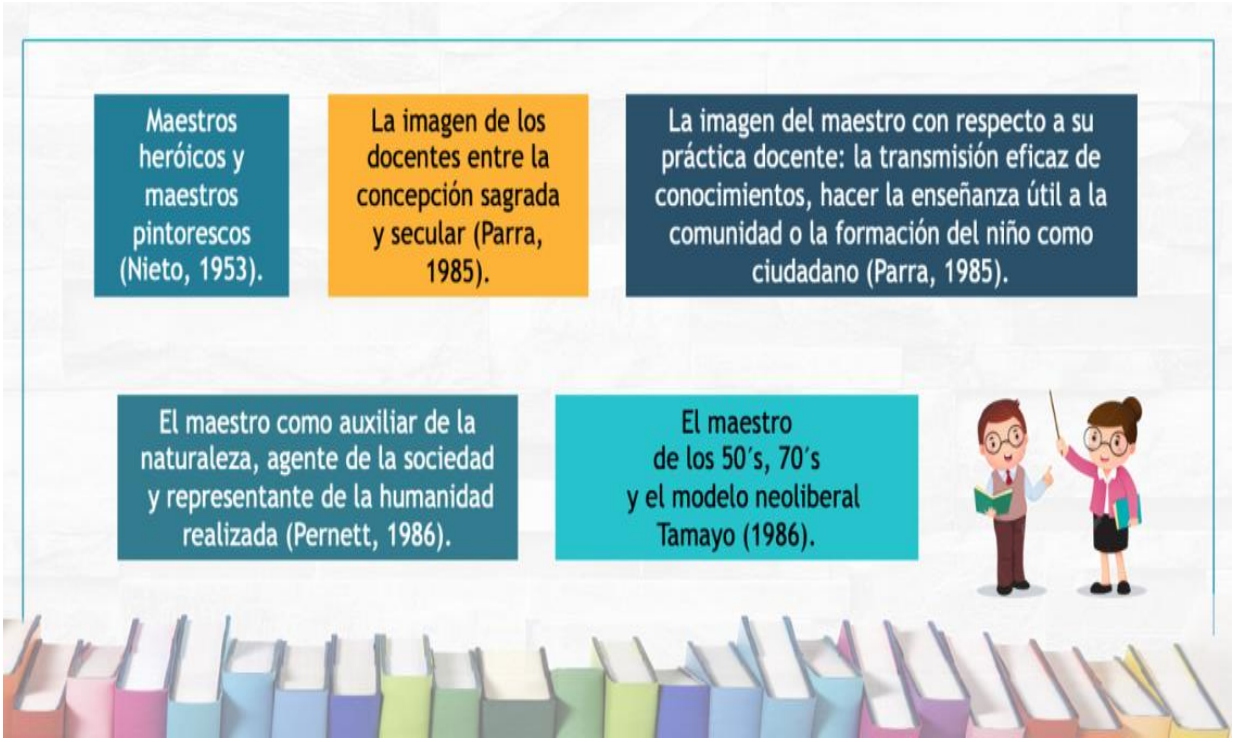
Introducción

La literatura académica que se utilizó para construir el estado del arte en el que se enmarca esta propuesta se recopiló, fundamentalmente, de revistas de educación colombianas, libros y tesis de maestría/doctorado que permitieron documentar los antecedentes y efectos del Movimiento Pedagógico. En total, se revisaron un promedio de 120 referencias académicas. No obstante, para los intereses de esta ponencia se hizo uso, únicamente, de lo que se refiere a la imagen del maestro(a) colombiano(a). La revisión realizada, facilitó la identificación de clasificaciones de la imagen del maestro(a) colombiano(a) previas a la emergencia del Movimiento Pedagógico, así como la imagen que, de manera concreta, propusieron los principales líderes del Movimiento. A partir de dicha clasificación fue posible identificar, de acuerdo con la información recolectada en los 11 grupos focales realizados con maestros de Bogotá, Chía y Subachoque, si hay rasgos de rastros, huellas o influencias de las imágenes del maestro(a) identificadas previamente en el estado del arte, así como visibilizar las nuevas formas en que los maestros(as) contemporáneos(as) se conciben así mismos(as).

Algunas concepciones del maestro(a) colombiano(a) previas a la emergencia del MP: dentro de esta clasificación se encontraron concepciones del maestro(a) que, pueden ir desde miradas meramente pragmáticas, hasta visiones que lo comprenden desde un marco humanista, religioso o social.

Figura 1

La imagen del maestro colombiano previa a la emergencia del Movimiento Pedagógico

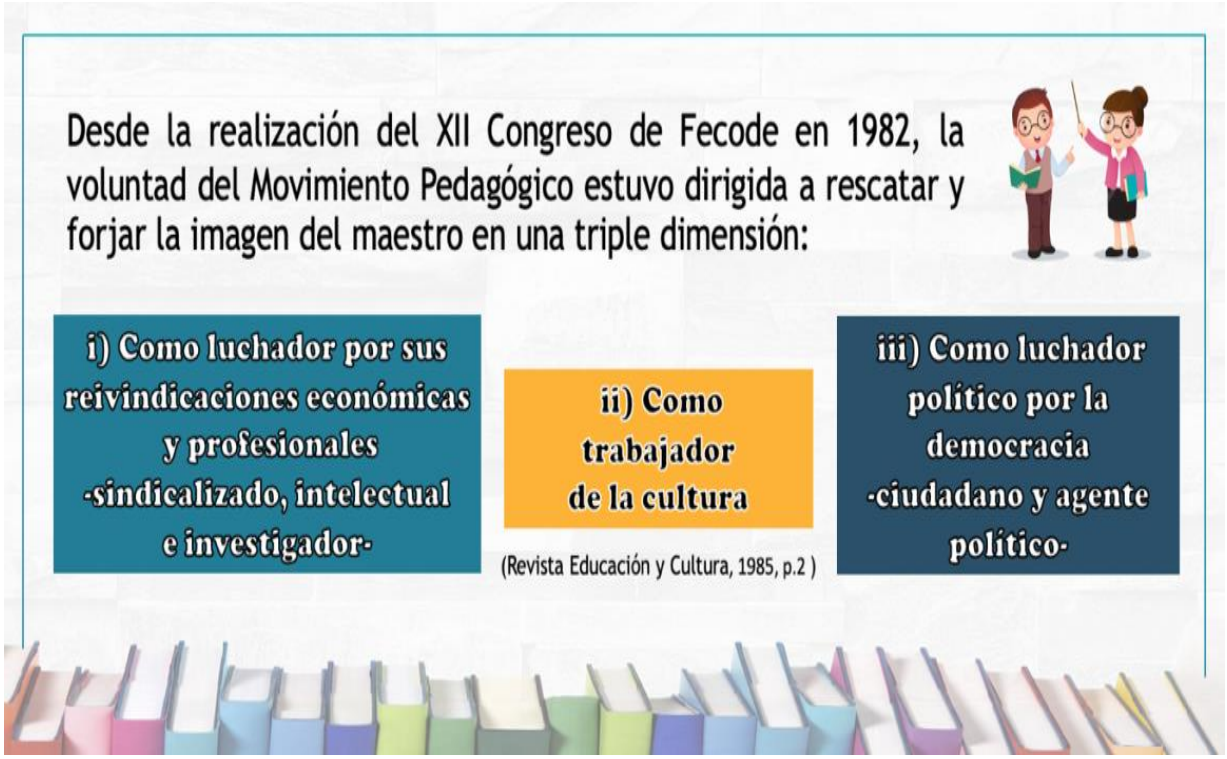


Nota: Elaboración propia realizada a partir de los supuestos teóricos expuestos por Nieto (1953), Parra (1985), Pernett (1986) y Tamayo (1986).

Imagen del maestro(a) colombiano(a) propuesta por el Movimiento Pedagógico: tal vez, el logro más importante del Movimiento Pedagógico fue su contribución a la consolidación de una imagen renovada del maestro(a). Para lograrlo, los maestros(as) decidieron generar, en 1982, un gran Movimiento Pedagógico que les permitiera tomar la palabra a través de la reflexión colectiva y la práctica transformadora para poner por escrito "la realidad no documentada, la cotidianeidad de la escuela, el quehacer del maestro y las condiciones que la hacen posible o la limitan" (Tamayo, 1986, p. 49). Tal como se consigna en el Editorial Nº1 de la Revista Educación y Cultura, los maestros(as) buscaron: "crear una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente de la educación pública y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela. En el fondo, trata de tornarse en una fuerza cultural, viva y creativa" (p. 2).

Figura 2

La imagen del maestro(a) propuesta por el Movimiento Pedagógico



Nota: Elaboración propia realizada a partir de la editorial de la Revista Educación y Cultura, 3, 2-3.

Metodología

Esta ponencia hace parte de un proyecto de investigación doctoral cuyo enfoque es cualitativo, se enmarca en el paradigma hermenéutico crítico y metodológicamente se desarrolla a través de un estudio de caso múltiple. La selección de la muestra se hizo a conveniencia buscando la representatividad estructural. Para establecer las imágenes del maestro(a) previas al Movimiento Pedagógico (en lo sucesivo MP) y las propuestas por este último, se llevó a cabo una investigación documental. Y, para determinar qué tanto incide el MP en la imagen que los maestros(as) colombianos(as) contemporáneos(as) tienen de sí mismos y de su quehacer observando rastros, huellas o influencias y en las concepciones previas a este, se realizaron 11 grupos focales descritos en la tabla 1.

Tabla 1

Descripción de los grupos focales

Lugar	Modalidad del colegio	Grupo de maestros	Número de participantes	Número de grupos focales realizados
Bogotá	Técnico	Maestras de preesolar	5	1
Bogotá	Técnico	Maestros(as) de español, matemáticas, ciencias e informática.	6	2
Bogotá	Colegio público cor proyecto de bilingüismo.	Maestros(as) de inglés	4	1
Bogotá	Público convencional	Maestros(as) sociales	4	1
Bogotá	Normal Superior	Maestros(as) área de pedagogía	3	1
Bogotá	Colegio en concesión	Maestras de españo	5	1
Subachoque	Público convencional	1. Maestros(as) de matemáticas. 2. Maestros (as) de español. 3. Maestros(as) de sociales.	15	3
Chía	Colegio privado trilingüe campestr	Maestros(as) TOK, física, biología y matemáticas.	4	1
			Total de participantes:46	Total de grupos focales: 11

Nota: Elaboración propia.

Resultados y conclusiones

La información obtenida de los grupos focales, fue transcrita y luego codificada de manera abierta en Word, después se realizó una codificación axial con ayuda del software NVIVO. De este proceso se obtuvieron las categorías y resultados preliminares que se presentan a continuación (Tabla 2). En la primera columna se encuentra la categoría

o imagen del maestro(a), en la segunda (archivos) se especifica el número de grupos focales en donde se hallaron coincidencias y en la tercera (referencias) se indica el número de veces en que los(as) maestros(as) manifiestan sentirse identificados con la categoría o imagen descrita en la columna 1, respectivamente.

Tabla 2

Coincidencias de la concepción que los maestros(as) contemporáneos(as) tienen de sí mismos(as) con las imágenes del maestro(a) previas al Movimiento Pedagógico.

Categoría	Archivos	Referencias
Maestro(a) secular-trabajador-asalariado (Parra, 1985).	2	4
Maestro(a) por necesidad-sobrevivir (escampadero).	2	7
	Total	11
Imagen del Maestro(a) con respecto a su práctica docente (Parra, 1985).		
Maestro(a) transmisor(a) eficaz de conocimientos.	1	1
Maestro(a) como formador(a) del niño(a) como ciudadano(a) idóneo(a)-apto(a) para la sociedad.	2	3
Maestro(a) cuya función es hacer la enseñanza útil a la comunidad.	3	4
	Total	8
Maestro(a) Administrador(a) Curricular (Tamayo, 1986)	2	5
Maestro(a) como representante-ejemplo de la humanidad realizada (Pernett, 1986).	4	4
Maestro(a) del período neoliberal (Tamayo, 1986).	1	1
Maestro(a) Taxista (Nieto, 1953).	1	1

Nota: Elaboración propia realizada a partir de los supuestos teóricos expuestos por Nieto (1953), Parra (1985), Pernett (1986) y Tamayo (1986).

De acuerdo con los resultados consignados en la anterior tabla, se puede ver que, si bien, no es muy alta la coincidencia entre la concepción que tienen los maestros(as) contemporáneos(as) de sí mismos(as) con imágenes identificadas antes de la emergencia del Movimiento Pedagógico, aún hay maestros(as) que pueden ser clasificados(as) dentro de estas tipologías. En mayor medida, los(as) maestro(as) se

sienten identificados(as) como trabajadores(as) seculares que cumplen una labor, por la cual reciben una remuneración salarial. Por tanto, su quehacer se reduce a lo que ocurre en el aula de clase. Otros(as), por su parte, se conciben a sí mismos(as) desde lo que realizan en su práctica docente, la cual va desde hacer la enseñanza útil a la comunidad hasta transmitir una serie de conocimientos disciplinares. Por último, hay maestros(as) que se perciben así mismos(as): (i) como agentes que se limitan a ejecutar guías o manuales creados de manera externa a su saber, (ii) como un eslabón más del engranaje del sistema neoliberal, (iii) como un personaje que va a de una institución a otra ofreciendo sus servicios para poder ganar dinero y sobrevivir -al estilo de un taxista, y (iv) finalmente, como un ejemplo de vida y realización.

Tabla 3

Coincidencias de la concepción que los maestros(as) contemporáneos(as) tienen de sí mismos(as) con la imagen del maestro(a) propuesta por el Movimiento Pedagógico

Categoría	Archivos	Referencias
El Maestro(a) como luchador por sus reivindicaciones económicas y profesionales.		
Maestro(a) sindicalizado(a).	0	0
Maestro(a) investigador de la pedagogía.	5	10
Maestro(a) intelectual-productor de saber pedagógico).	10	49
	Total	59
Maestro(a) Trabajador(a) de la Cultura.		
Maestro(a) como principal elemento del proceso de socialización de la Cultura en Colombia, la educación seguirá pasando por los maestros.	4	4
Maestro(a) como profesional de la educación (cualificado).	8	13
Maestro(a) que contribuye a la transformación social, la convivencia ciudadana y el conocimiento en nuestro país.	7	12
	Total	29
El Maestro(a) como luchador(a) político por la democracia.		
Maestro(a) autónomo(a), crítico(a) y reflexivo(a) que cuestiona, desafía la regla, innova, piensa.	9	38
Maestro(a) líder intelectual y social que busca la transformación social.	7	22
	Total	60

Nota: Elaboración propia.

Con respecto a los resultados de la anterior tabla se puede observar que los(as) maestros(as) actuales se identifican, en mayor medida, con la imagen que, de ellos(as), propuso el Movimiento Pedagógico desde 1982. Lo importante acá es notar que, sin haber indagado acerca del conocimiento que los(as) maestros(as) tienen de lo ocurrido alrededor del Movimiento Pedagógico, parece que las luchas que se llevaron a cabo para reivindicar la imagen del maestro(a) colombiano(a) incidieron en la concepción que los(as) maestros(as) actuales tienen de sí mismos(as) y su quehacer, particularmente, en lo que tiene que ver con que el(la) maestro(a) se sienta un sujeto político, reflexivo, autónomo, crítico, líder intelectual, investigador y transformador social desde su rol como profesional de la educación.

En esta medida el(la) maestro(a) contemporáneo(a) se reconoce a sí mismo(a) como un profesional cualificado -productor de saber pedagógico- y como el principal elemento del proceso de socialización de la cultura en Colombia. No obstante, hay algo que llama la atención y es el hecho de que el(la) maestro(a) mencione, constantemente, la necesidad de revisar las garantías laborales y salariales con las que cuenta, pero no se evidencia en ellos(as) acciones encaminadas a proponer desde, un constructo argumentativo sólido, la necesidad de que estos factores sean resueltos. Tal como se observa en la tabla, ningún(a) maestro(a) se mostró como un sujeto sindicalizado que lucha porque sean garantizadas y respetadas, al menos, las condiciones laborales y salariales necesarias para sentir que su labor es reconocida y valorada por la sociedad.

En conclusión, es posible afirmar que, si bien, no puede hablarse de una única imagen del maestro(a) colombiano(a), dentro de las características que lo(a) definen hay rasgos que se mantienen de clasificaciones realizadas de él(ella) antes y durante la emergencia del Movimiento Pedagógico. Además, es importante resaltar que, algunos maestros(as) colombianos(as), conciben su imagen de maneras diversas y distintas a las identificadas en las tablas 2 y 3. Por tanto, vale la pena preguntarse ¿se podría hablar de la emergencia de una nueva imagen del maestro(a) colombiano(a) contemporáneo(a)? Este es un tema en el que se podría ahondar, pero por temas de la extensión del documento no es posible. De acuerdo con lo anterior y, solo como un abrebocas, a lo que puede ser una entrega posterior, se comparte alguna información preliminar que, se ha encontrado con respecto a la imagen que el(la) maestro(a) contemporáneo(a) tiene de sí mismo y de su profesión, la cual dista de las imágenes de él(ella) identificadas antes y durante la emergencia del Movimiento Pedagógico.

Tabla 4

Imágenes del maestro posteriores al Movimiento Pedagógico

Categoría	Archivos	Referencias
1.Imagen del maestro(a) con respecto a su compromiso-labor social.		
Maestro(a) Cree-Promueve la Movilidad Social.	1	2
Maestro(a) Formador(a) de Seres Integrales.	7	16
Maestro(a) por Vocación-Pasión.	10	30
Maestro(a) Prosocial, Altruista, Empático(a), Abnegado(a), Recursivo(a), Generoso(a).	10	29
	Total	**77**
2. Imagen del maestro(a) con respecto a las características actitudinales, cualidades, habilidades.		
Maestro(a) Creativo(a)-Reflexivo(a), Innovador(a) Aprende, Renueva, Construye Constantemente (muta).	11	57
Maestro(a) Resiliente, Proactivo(a), Perseverante, Fuerte.	8	17
Maestro(a) Todero(a) Multifacético(a).	3	4
Maestro(a) Consejero(a)-Psicólogo(a).	1	1
Maestro(a) Mamá o Papá.	3	3
	Total	**82**
3. Imagen del maestro(a) con respecto a su práctica docente.		
Maestro(a) Mediador(a), guía que desarrolla procesos académicos y reflexivos con los estudiantes.	3	**10**
4. Imagen del maestro(a) con respecto a su humanidad.		
Maestro(a) como ser humano que acierta y falla.	2	**3**
5. Imagen del maestro(a) con respecto a su sentir-emocionalidad-proyecto de vida.		
Maestro(a) Frustrado(a).	2	4
Maestro(a) Frustrado(a) estancado como profesional en su disciplina.	1	1
Maestro(a) Frustrado(a) por las problemáticas del contexto (familia, política educativa, el sistema).	1	5
Maestro(a) Frustrado(a) por los demás compañeros.	2	2
Maestro(a) frustrado(a) porque lo que funciona con un curso con otros no, aun cuando se hace prácticamente lo mismo.	1	1
Maestro(a) Frustrado(a) porque no puede ver el resultado de su acción	1	1
Maestro(a) Frustrado porque se siente Mal Pago.	8	17
Maestro(a) Incomprendido(a), Menospreciado(a)	10	31

Categoría	Archivos	Referencias
Socialmente y Abandonado por el Sistema. Maestro(a) Quejumbroso(a).	2	2
	Total	**64**
Maestro(a) Realizado(a), Satisfecho(a) con lo que hace.	7	23
Maestro(a) Reconocido(a)-Valorado(a) socialmente (área rural).	1	3
	Total	**26**
6. Imagen del maestro(a) con respecto a la normatividad educativa.		
Maestro(a) Preocupado(a) solo por Ascender en el Escalafón.	2	2
Maestro(a) que omite-desconoce la normatividad educativa o solamente la sigue.	3	4
	Total	**6**

Nota: Elaboración propia.

Referencias

Los maestros queremos ser (1985). Revista Educación y Cultura, (3), 2-3.

Nieto, A (1953). *Análisis del magisterio en Los Maestros*. Year Book of Education. Anuario editado por el "Institute of Education" de "The University of London" y el "Teacher's College" de "Columbia University".

Parra, R. (1985). *La imagen social del maestro.* Revista Educación y Cultura, 3, 8-13.

Pernett, J. A. (1986). *La imagen del maestro en la historia*. En Revista Educación y Cultura, 8,50-53.

Tamayo, A. (diciembre, 1986). *Hacia una nueva visión del maestro.* En Revista Educación y Cultura, 10, 43-49

CONFIGURACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Trujillo Losada Milton Fernando
https://orcid.org/0000-0002-2081-8681
Universidad del Valle
milton.trujillo @correounivalle.edu.co

Resumen

El presente texto recoge algunos elementos orientadores para comprender una de las estrategias del proyecto "Mejoramiento de la Gestión Curricular", que hizo parte de la iniciativa "Mi Comunidad es Escuela" (MCEE), a través del cual se buscó, entre 2017 y 2019, promover buenas prácticas pedagógicas y curriculares en 45 Instituciones Educativas Oficiales (IEO) -77 sedes de básica secundaria y media, bajo una propuesta situada y diferencial que hizo complementarios los procesos de formación y acompañamiento, con la expectativa de generar acuerdos pedagógicos para la ciudad de Santiago de Cali. El trabajo realizado por los equipos de la Secretaría de Educación Municipal y de la Universidad del Valle, contó en primera instancia con las contribuciones de la figura del docente tutor, quien se constituyó como la clave para acompañar a otros docentes de secundaria en la vía del reconocimiento, el análisis, la transformación de sus prácticas y la documentación y sistematización de las experiencias escolares presentes en las IEO que participaron en el proyecto. Esta ponencia resaltará una de las estrategias del acompañamiento de procesos pedagógicos en las IEO denominada configuración de Comunidades de Práctica y Aprendizaje (CPA), que sirvió, a la manera de engranaje, en la resignificación de las relaciones entre los sujetos, los saberes y las instituciones.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, acompañamiento pedagógico, gestión curricular, comunidades de práctica y aprendizaje

Presentación[9]

Como lo afirma Vásquez (2011, p. 5) "una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo", que se encuentran no solo por los intereses que emergen de manera común, sino que se afianza "por lo que aprenden en esta práctica común". Para el proyecto Mejoramiento de la Gestión Curricular (MGC), esta concepción sirvió de base para plantear el diseño de las Comunidades de Práctica y Aprendizaje (CPA), pensadas como una oportunidad que tienen los docentes para fortalecer su rol de portadores de un saber pedagógico, el cual, muchas veces, es desconocido por las instituciones y sus pares. Por tanto, se entiende el proceso de configuración y fortalecimiento de las CPA como el escenario propicio en el que, de manera colectiva, a partir de un eje de articulación (puede ser tema, problema, proyecto) y una periodicidad en la reflexión, se logra generar, de manera colaborativa, las transformaciones necesarias (pertinentes y fundamentadas) de las prácticas pedagógicas.

Adicional a lo anterior, desde la perspectiva de Schôn, D. (1992, p. 36) se pensó en la importancia de mantener una reflexión constante sobre la acción, pues sirve de base "para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado". De esta manera, este proceso se convirtió, en el proyecto MGC, en una de las estrategias claves para materializar el acompañamiento pedagógico, permitiendo comprender su dinámica propia de mediación de conocimientos, saberes y culturas, su exigencia de construcción interdisciplinar, y, por ende, su constante, claro y directo diálogo entre docentes tutores, docentes y directivos docentes. Este ejercicio conllevó a mantener viva (o incitar, en algunos casos) la interacción y relación horizontal necesaria para generar una reflexión individual y colectiva, a favor de un cambio (o fortalecimiento) de las prácticas pedagógicas institucionales. Lo anterior, enriquecido por los aportes de Sandoval, J. (2013, s.p.), quien afirma que "el conocer implica un proceso de reconstrucción siempre infinito e imposible, abierto a nuevas formas de relación entre los actores que se encuentran, enfrentan y mezclan en el proceso de investigación".

Desde el enfoque metodológico de la práctica reflexiva, el proyecto MGC concibió el acompañamiento pedagógico como una oportunidad

[9] El texto que se comparte en esta ponencia sirve de introducción a Trujillo, M. (2019) "Comunidades de Práctica y Aprendizaje: Tres conceptos en una estrategia para el acompañamiento pedagógico", en Prácticas Pedagógicas (Tomo 3): Comunidades de Práctica y Aprendizaje. Convenio interadministrativo SEM-Univalle.

que enriqueció el proceso de formación de los docentes tutores, que a su vez, nutrió la práctica misma, no sólo con la identificación de prácticas pedagógicas susceptibles de fortalecimiento y mejora, ni tampoco para realizar una simple visibilización de las producciones de los docentes, sino con los análisis que de éstas se desprendieron para entender mejor las lógicas de la escuela, de la enseñanza, el aprendizaje, las subjetividades, y las diversas (y complejas) relaciones pedagógicas que se construyen entre los sujetos que piensan, actúan y sienten (en) la escuela.

Vale lo anterior para resaltar que ese ejercicio sólo es permanente en el tiempo si se configura una estrategia y dinámica *in situ*, que instalada en la propia comunidad, coadyuva a la institución a mantenerse vigilante, reflexiva y activa, en el marco de su autonomía, como lo señala Wenger, E. (2001), pero también exige un trabajo independiente, en el sentido de producir con sus propios docentes la reflexión necesaria para la transformación de su quehacer, sin esperar que sean "otros", los externos que llegan a promover, o imponer, estos procesos. Desde el acompañamiento pedagógico, entonces, se precisó que una de las maneras más potentes para generar estos diálogos, reflexiones y análisis, era a través de las Comunidades de Práctica y Aprendizaje.

Para ese fin, los docentes tutores realizaron el acompañamiento en sus IEO asignadas, generando espacios de reflexión, discusión, creación y fortalecimiento de experiencias pedagógicas interdisciplinares y, por ello, y aprovechando, estos mismos espacios, como una oportunidad que fomentó la autoformación, generó trabajo colaborativo y contrarrestó la condición de individualismo en la que se encuentran muchos maestros en la actualidad, asumiendo, en términos de Perrenoud (2004), los desafíos de la práctica reflexiva en los contextos en los que la escuela parece inmóvil frente a los contextos sociales de permanente transformación.

La estrategia empleada por los docentes tutores para acompañar este proceso, partió con la identificación, auto-fortalecimiento o auto-conformación de grupos de docentes interesados en reflexionar sobre sus prácticas, lo que acontece en la escuela y sus contextos, generando comunidades que, al tiempo que reflexionaron y actuaron, también aprendieron de sus experiencias reflexionadas y de los saberes aportados por los mismos docentes. Este concepto está en total correspondencia con el de práctica pedagógica porque también alude a la estrecha articulación que hay entre la teoría y la práctica. En este

sentido, el análisis de las prácticas pedagógicas que se dio dentro de una comunidad de práctica y de aprendizaje, también derivó en un saber y en la modificación de las mismas, como se expondrá en la presente publicación, derivadas de las reflexiones de los docentes y profesionales del proyecto MGC.

Esta estrategia también responde a la concepción que se tiene de acompañamiento pedagógico, como un proceso que promueve el pensamiento y la construcción colectiva a través de la orientación del docente tutor. El acompañamiento pedagógico no está exento de tensiones generadas por los conflictos personales o profesionales de los actores escolares y por la convergencia de distintos conocimientos, saberes y culturas en cada IEO. De allí que la labor del docente tutor también fue la de "facilitador" frente a estas tensiones, promoviendo la construcción de estrategias para la reflexión de las prácticas pedagógicas y el trabajo en red.

Con todo, los docentes tutores, en conjunto con los docentes de las IEO, trabajaron conjuntamente para hacer de las CPA, una de las estrategias pedagógicas que permitieron y generaron:

- Un intercambio de saberes, experiencias, dificultades, motivaciones, culturas, y habilidades, para pensar y transformar los procesos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje, y para el fortalecimiento o creación de nuevas prácticas pedagógicas (investigaciones, experiencias o innovaciones).
- Una oportunidad para la auto-constitución de nuevas relaciones entre los sujetos del contexto escolar.
- Espacios en donde los docentes produjeron y comunicaron sus experiencias y producciones intelectuales pedagógicas, como artículos, libros, periódicos, videos, escenas artísticas, entre otras, que permitieron su divulgación y conocimiento en otros contextos educativos, investigativos y sociales.
- Interacción con otras comunidades o grupos de estudio, inclusive otras instituciones educativas, a través de la cual se compartieron conocimientos y experiencias pedagógicas, y se gestó el trabajo en redes de reflexión y formación interinstitucional y municipal.

Estas cuatro características son los grandes aportes que la conformación de pequeñas comunidades permiten evidenciar la

trasformación de las clásicas prácticas reflexivas, y, según la mirada metodológica del proyecto MGC, las convierte en el núcleo transformador de las prácticas mismas, lo que implicó tener en cuenta algunas condiciones para dicho ejercicio reflexivo, entre ellos, la formación continua de los docentes, la comprensión de la escuela como un espacio para la investigación-acción, la interacción con la cultura escolar y la necesaria conexión con el contexto y los saberes que surgen de allí. En esa medida, el objeto de la CPA fue también la práctica pedagógica, elemento central para el proyecto, considerada como un acontecimiento cultural, social y estético, que se produce en la comunidad escolar, y que, al ser susceptible de análisis, permitió repensar las relaciones que se dan en la escuela entre los sujetos, los saberes y el contexto (local y global).

Referencias

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.

Sandoval, J. (2013) Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. En Revista *Cinta Moebio* 46: 37-46. Recuperada de www.moebio.uchile.cl/46/sandoval.html

Schôn, D. (1992) *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Trujillo, M. (2019) "Comunidades de Práctica y Aprendizaje: Tres conceptos en una estrategia para el acompañamiento pedagógico", en *Prácticas Pedagógicas* (Tomo 3): Comunidades de Práctica y Aprendizaje. Convenio interadministrativo SEM-Univalle, Cali. ISBN: 978-958-5110-07-6.

Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. Universitat Autónoma de Barcelona. *EDUCAR*, vol. 47, núm. 1, Pp. 51-68

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona:Paidós.

IDENTIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE PORTUGUÉS COMO LENGUA ADICIONAL EN COLOMBIA

Andrade-Stanzani Luciana
https://orcid.org/0000-0002-6029-6304
Universidad de los Andes
l.andrade1067@uniandes.edu.co

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo comprender cómo un grupo de profesores de Portugués como Lengua Adicional (PLA) con formación en áreas distintas a una licenciatura en lenguas se identifica con la profesión docente. Para eso, se realizó una investigación cualitativa basada en la teoría fundamentada con 25 entrevistas narrativas a profesores de PLA en Colombia. Se encontró que los aspectos de identificación de ese grupo con la docencia son: misión social, experiencias positivas y vocación. En conclusión, se identificó el profesor como un profesional que contribuye positivamente a la sociedad a través del ejercicio de su vocación.

Palabras clave: Identidad, formación de profesores, práctica pedagógica, portugués como Lengua Adicional (PLA)

Introducción

En Colombia, la mayoría de los profesores de Portugués como Lengua Adicional (PLA) son "hablantes nativos" con formación en áreas distintas a la lingüística quienes se forman a través de la construcción, desarrollo y retroalimentación de sus prácticas pedagógicas. En ese contexto, buscamos comprender cómo un grupo de profesores, que se forma en la práctica, se identifica con la docencia.

Marco teórico

El concepto de formación en la *paideia* helénica podría definirse como un proceso que tiene como fin el cultivo de la virtud al perseguir la excelencia (Vilanou, 2001). Así, la noción de formación es definida como un proceso donde el sujeto se ocupa de su propio destino, por el camino de la excelencia hasta alcanzar la virtud en nombre del bien común

(Flickinger, 2011). Por otro lado, el concepto de formación designado, por los alemanes, de *Bildung* entiende la formación como el resultado de un proceso de enajenación y apropiación (Gadamer, 1999; Fabre, 2011). Existe así la representación de la formación como un proceso de salir de sí hacia el encuentro con el otro para volver a sí mismo de manera distinta. Es un ejercicio de enajenación y apropiación a través de experiencias con un medio exterior diverso y social.

Metodología

Apoyados en el paradigma de la investigación cualitativa (Creswell, 2007), optamos por utilizar la metodología de la teoría fundamentada (Birks y Mills, 2015; Charmaz, 2009; Urquhart, 2013) que tiene como epicentro el contexto y su interpretación a partir de la comparación, reflexión y formulación de hipótesis sobre lo que emerge de los datos. Según Charmaz (2009), la recopilación de datos relevantes es esencial para construir un análisis coherente y significativo en teoría fundamentada. Para la autora, la entrevista abierta brinda un margen de libertad a los investigadores para explorar las experiencias de los entrevistados. Así, entrevistamos 25 profesores en Bogotá, Cali, Cartagena, Ibagué, Medellín y Pereira, con un enfoque narrativo (Clandinin y Connelly, 2015) que según Sandín Esteban (2003), genera conocimientos sobre los hechos que sirven como lentes interpretativos de las experiencias.

Resultados

Ese grupo de profesores por contingencia revisan sus trayectorias en las entrevistas y afirman que durante la práctica docente se identificaron con la profesión por algunas razones, entre esas están: sentir la docencia como misión social, experiencias positivas y vocación. Los profesores asumen la práctica pedagógica como misión social y se sienten responsables por el aprendizaje de los estudiantes y por contribuir a la sociedad, conforme comentan estos dos docentes: "Me gusta esa sensación que estás cambiando la vida de las personas" (profesora 21). "Aprendes que contribuyes a la sociedad de alguna forma" (profesor 11).

Ese reconocimiento de la docencia como misión social promueve expectativas y genera satisfacción profesional como lo menciona esa profesora: "Ese camino para mí se volvió apasionante, me empezó a gustar realmente" (profesora 04).

También, algunos profesores mencionan que para ejercer la docencia se necesita vocación; sin embargo, esa entrevistada plantea que las pasiones son elegidas y cultivadas: "Yo no creo mucho en vocación, pero yo creo en la construcción de nuestros gustos, de nuestros intereses" (profesora 19).

A partir de los resultados, es posible hacer un paralelo con el ideal de formación planteado por los helénicos en la *paideia* que se caracterizaba por acciones con el fin de cultivarse a uno mismo para alcanzar el bien común. Entendemos que los profesores se identifican con la posibilidad de ayudar a los demás y la satisfacción en la profesión es resultado de la materialización de esta misión (enseñar portugués para ayudar los estudiantes a cumplir sus objetivos vitales).

Conclusiones

Pese a que los profesores entrevistados no tienen formación docente, se identifican con la profesión al reconocer su papel social. Para ese grupo, la identificación y la satisfacción con la docencia se da por el reconocimiento de la materialización de sus prácticas en el impacto de la vida de sus estudiantes. Ser profesor para ese grupo es entablar una relación de empatía y apoyo con los estudiantes con el fin de lograr objetivos conjuntos: el de profesor de formarse y del estudiante de aprender.

Referencias

Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage.

Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: Guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA.

Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: La Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, *23*(59), 215–225.

Flickinger, H. G. (2011). Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). *Educação & Sociedade Revista de Ciência Da Educação*, *32*, 151–167.

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdade e método: Traços fundamentais de*

uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. *Fundamentos y Tradiciones.* Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Urquhart, C. (2013). *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. Sage.

Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, *14*(2), 3-30.

POLÍTICA PÚBLICA COMPARATIVA -AIPI-. PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR EN BRASIL Y DE CERO A SIEMPRE EN COLOMBIA

Holguín Villamil Oscar
https://orcid.org/0000-0003-3772-6991,
Universidade de São Paulo
Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho UNESP
oscar.holguin@gmail.com

Resumen

El documento presenta la contextualización y el diagnóstico como soporte del desarrollo de una investigación comparativa de tipo bibliográfico que centra sus reflexiones en la importancia de construir un concepto válido para el diálogo entre la ciencia política y la política pública. Se inscribe para su evidencia, en la comparación de dos programas orientados a la atención integral a la primera infancia [AIPI] en Brasil y en Colombia. Dada la caracterización de los dos modelos de gestión de la política pública y la riqueza del trabajo de aporte de evidencias de los productos desarrollados en cada caso, se identifica la modelación de las experiencias significativas del proceso de formación profesional de los primeros responsables y visitadores, que en algunos casos corresponden a maestros en ejercicio del programa *Primeira Infância Melhor* [PIM] en Brasil y la proyección participante del Estado para la reducción a cero del índice de desatención a las necesidades de los niños en la franja de los cero a los seis años en la incorporación del programa "De Cero a Siempre" en Colombia.

Palabras clave: Política pública, atención integral, primera infancia

Introducción

Según Heckman (2010) y de acuerdo con Sen (2000), atender la franja etaria de los cero a los seis años a través de políticas en las que se brinde prioridad al desarrollo integral en la primera infancia, trae resultados que medidos en franjas de tiempo pertinente tienden a mostrar el impacto positivo no solo en aspectos que tienen que ver con

la formación del pensamiento de los niños, sino que además los países logran consolidar los procesos de desarrollo económico, puesto que los procesos de formación en programas de esta naturaleza, aportan a la formación del denominado "capital humano".

Objetivo

Desarrollar mecanismos de aporte de evidencia científica en el estudio de los programas Primeira Infancia Melhor en Rio Grande do Sul (Brasil) y De Cero a Siempre en Colombia, como parte de acciones de las políticas públicas de Atención Integral a la Primera Infancia.

Marco conceptual

El concepto de política pública

La reflexión que posibilita identificar las buenas prácticas de dos programas de política social que se han implementado para la atención integral a la primera infancia en Brasil y en Colombia, con la perspectiva de aportar metodológicamente al desarrollo de procesos de investigación científica y a la producción de conocimiento en el campo de la educación infantil, constituyen un campo fértil que demanda atención particularmente en el aspecto de la formación inicial y continuada de los docentes que atienden las necesidades educativas de la franja etaria (de 0 a 6 años), que en el caso brasilero particularmente se acerca a los 25 millones de individuos de los más de 200 millones de su población (IBGE, 2010).

La riqueza de aportaciones de la ciencia política y de la filosofía política en el esfuerzo por construir un concepto valido sobre la política y la política pública, que logre dar cuenta de sus relativas distancias; en la medida en que a pesar de lo importante de la aportación que teóricamente efectúa Celina Souza (2006, 2007) y desde la perspectiva crítica del concepto diccionarista, precisamente por el intento de "definir" los conceptos que aporta Norberto Bobbio (1989); los cuales de manera conjunta significan la visión multifacética que trae consigo la construcción del concepto de política pública en el campo de la educación y el de la Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI).

En el estudio aquí descrito, se entiende que el mejor término que puede definir, por su carácter didáctico, y por la dinámica judicial que lo acompaña, es el de la política pública como toda aquella acción premeditada que un gobierno hace o deja de hacer y que como función

de Estado, lo lleva a la obligación de reconocer todos los impactos que puede traer cada una de sus acciones o de sus omisiones; es necesario enunciar que desde el primer año de vida, hasta el sexto año de edad y de la misma manera dentro de las responsabilidades del equipo gestor de los programas de política de Atención Integral a la Primera Infancia, se disponen en la literatura y en la discusión aportada por la OCDE (2016), y la UNICEF (2006, 2016) entre otras organizaciones de cooperación multilateral, algunos indicadores que han sido orientados a la acción que se espera de las familias, de la comunidad, de la escuela y de los grupos técnicos que en los municipios gestionan y hacen llegar los programas a la población infantil, que particularmente deben aportar las evidencias del desarrollo integral de los niños.

Significa así, que la identificación de indicadores de política dispuestos en escalas de medición que deben ser vinculados a matrices de seguimiento y que como instrumentos de gestión, deben ser diligenciadas y analizados por los profesionales visitadores para posteriormente constituir las bases de datos de los programas y que bien pueden ser factor de análisis para posteriores reflexiones en torno del campo de gestión de política pública en los procesos de educación infantil.

Metodología

El trabajo se desarrolló a través de la triangulación metodológica que posibilitó conseguir el análisis de contenido y la comparación de la experiencia de gestión de política de los dos países. Esta triangulación, demandó la identificación de categorías a priori, que luego desde la perspectiva emergente de Glasser y Strauss (1967), y de Valles (2007), facilitaron la "aparición espontánea" de otros componentes no previstos en el estudio, los cuales en conjunto con las categorías a priori, se caracterizaron como constructos de análisis y se definieron empíricamente como "hechos sociales" (Durkheim, 1995). Con la estructuración de categorías (tabla 1) y con la triangulación metodológica se configuró el aporte de evidencias para la toma de decisiones de política y para la medición del impacto social que agregan los programas de AIPI a la solución de las problemáticas comunes de la construcción, implementación y seguimiento a las políticas públicas en el segmento de cuidado y atención integral a la población infantil en la franja de los cero a los seis años.

Tabla 1

Categorías de análisis de contenido para la comparación Brasil y Colombia

Categorías de Análisis	Impacto
1) Ejes de identidad: Forma y sentido de la política.	Los ejes generadores de acción, tal como estaban formulados, han cumplido ya su función de abordar "temas fuertemente convocantes" en torno a la garantía de los derechos de los niños y deben transformar su intencionalidad para convertirse en ejes programáticos o estratégicos de la política en relación con el desarrollo humano.
2) Ejes generadores de acción: Temas que convocan a todos los sectores y actores sociales, que al abordarlos permitieran incidir en muchos de los factores determinantes de la calidad de vida de los niños.	En particular los ejes generadores de acción, en su transformación a ejes programáticos, deben organizar las acciones intencionadas de Brasil y Colombia con enfoque diferencial que considere todas las etapas del ciclo vital, desde la gestación hasta la adolescencia, de acuerdo con los temas y las situaciones relevantes para la ciudad, identificados por los diagnósticos.
3) Componentes generadores de acción	Los componentes actualizados de las políticas públicas de infancia y adolescencia de Brasil y Colombia, para los siguientes diez años deben considerar los temas y las situaciones que, en su trayectoria, demostraron ser significativos por su impacto en la calidad de vida de los niños; que son relevantes en la promoción, prevención, garantía, ejercicio y restablecimiento de los derechos de los niños, en particular aquellos que no fueron introducidos en la formulación de los documentos de las políticas de AIPI de cada país.
4) Líneas de Acción	Acorde con el enfoque diferencial y con la protección integral de los derechos, los grupos de derechos al desarrollo y a la ciudadanía en particular, los derechos a la participación, a la cultura, al patrimonio, al arte, al juego, a la recreación y al deporte deben ser visibilizados por referencia a su relación con la formación de los niños, como ciudadanos y sujetos políticos en Brasil y en Colombia. Esto en respuesta a los retos que representarán para ellos los nuevos contextos de desarrollo sostenible que se prevén para los próximos diez años.

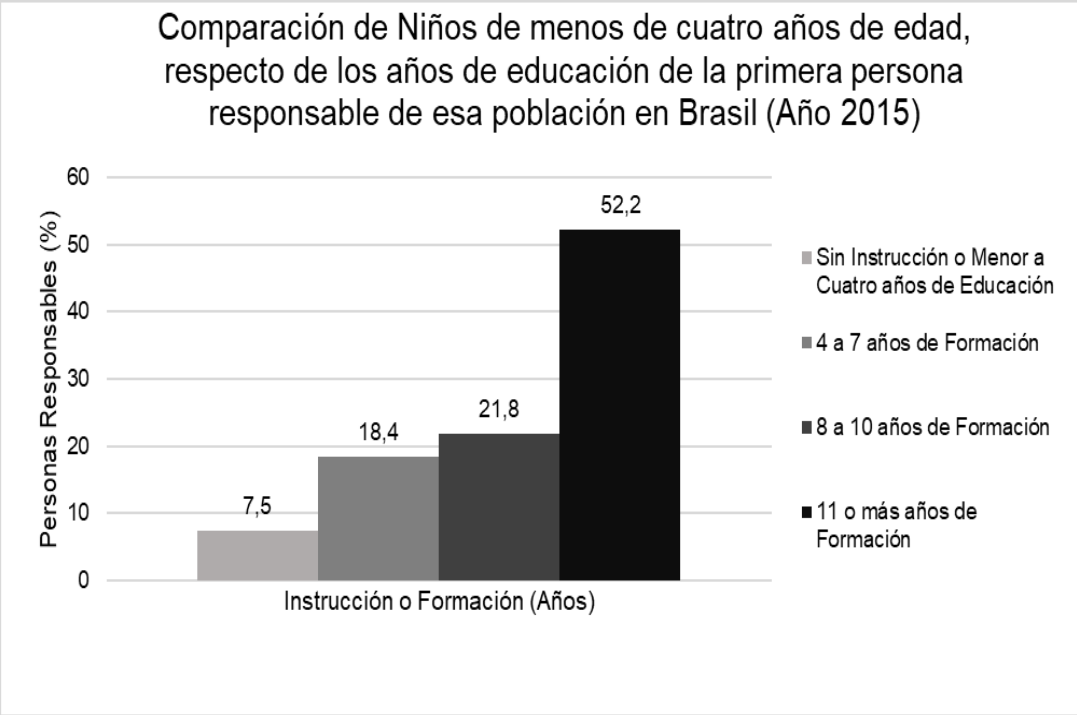
Nota: Elaboración propia a partir del análisis de contenido

Discusión y conclusiones

Se requiere dar continuidad al análisis aquí reportado a través del aporte de datos experimentales que se puedan recoger en trabajo de campo y con definición de procesos de muestreo estadístico con los que representar las diferencias significativas entre las comunidades (municipios) tanto de Brasil que han adoptado el programa *Primeira Infância Melhor* [PIM], como de Colombia que desde el año 2016 se encuentran en proceso de implementación del programa "De Cero a Siempre"; y que adicionalmente apoye el aporte de información de procesos administrativos de las secretarías de salud, de educación y de desarrollo social, sobre la gestión y sobre el desempeño de cuidadores responsables de los niños hasta los cuatro años, como se puede observar en el caso brasilero en la figura 1.

Figura 4

Crecimiento sostenido de la formación profesional de los primeros responsables de los niños en el programa Primeira Infância Melhor. (Brasil, 2006)



Nota: Elaboración propia a partir de datos Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios (PNAD) de 2015 (Brasil, 2015).

Se aporta así evidencia sobre la pertinencia de efectuar investigaciones que sistematicen y socialicen las experiencias significativas entre los países de la región latinoamericana, como una forma de conseguir comprender la manera en que se solucionan los problemas particulares de atención integral a la primera infancia de cada país de la región, en la perspectiva de cumplir con las metas del objetivo cuatro dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el marco de la agenda mundial 2030, particularmente desde el reconocimiento que tiene en el sector económico y académico, la incorporación de las políticas públicas de inversión y desde la normativa que expresa la necesidad de invertir en el capital humano, concretamente en la atención integral para la Primera Infancia.

Referencias

Bobbio, N. (1989). Política. *In*: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Diccionario de Política. Méjico: Siglo XXI, 2015. *E-book*.

Brasil. (2015). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* - IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD- 2015. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD- *In*: Instituto Brasileiro De Geografia E Estatistica -IBGE- (Brasil). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. 2015. Brasilia: IBGE, 31 jan. 2015. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/19898-suplementos-pnad3.html?edicao=9130&t=downloads. Acesso em: 17 mar. 2018.

Brasil, Lei Estadual 12.544. (2006). *Institui o Programa Primeira Infância Melhor e dá outras Providências*. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Durkheim, É. (1995). Educación y Sociología. París: Peninsula.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). El Descubrimiento desde la Teoría Fundamentada: Estrategias para la Investigación Cualitativa. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Heckman, J. (2010) La inversión en el desarrollo infantil temprano: Reducir el déficit, fortalecer la economía. *National Institute for Early Childhood Education Research*.

IBGE. (2010). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* 2010. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ley 1098. (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia.

Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económico – OCDE-. (2016). La educación en Colombia. París: OECD. Disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Sen, A. (2000). Invertir en la Infancia: Su papel en el Desarrollo. In: SEN, A. Desarrollo como Libertad. Madrid: Planeta,

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. SOCIOLOGIAS, Porto Alegre, p. 20 - 45, 1 jul.. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16. *Acesso em*: 22 fev. 2019.

Souza, C. (2007). *Estado da arte da pesquisa em políticas públicas*. In: Hochman, G.; Arretche, M.; Marques, E. (Orgs). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p.65-86.

UNICEF - España (Madrid). (2006). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Convención Sobre Los Derechos Del Niño: 1946 - 2006 Unidos por la Infancia. 1. ed. Madrid: UNICEF. 52 p. E-book.

UNICEF - Fondo De Las Naciones Unidas Para La Infancia. (2016). Estado mundial de la infancia. Una oportunidad para cada niño. Nueva York.

Valles, M. S. (2007). Grounded Theory Methodology (GTM) and CAQDAS: an exercise of autobiographical research and methodological reflection. Historical Social Research, Supplement, Alemania, v. 1, n. 19, p. 299 - 325. 1 Pen drive.

COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DESDE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA, EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Losada Cárdenas Miguel Ángel
https://orcid.org/0000-0001-9348-681X
https://scholar.google.es/citations?user=VqOqw-MAAAAJ&hl=es&citsig=AMD79ooVwPR6JAUsLYsLbJFHLlunywcEKg
Universidad Autónoma de Querétaro
miguelangellosadacardenas@gmail.com

Peña Estrada Claudia Cintya
https://orcid.org/0000-0003-0378-0762,
https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=5nu_gJoAAAAJe-
Universidad Autónoma de Querétaro
claudia.cintya.pena@uaq.mx

Resumen

El presente trabajo analiza los procesos de colaboración y cooperación que concurren al interior de las instituciones educativas. Son las estrategias las que mitigan los bajos niveles de competencias digitales de los educadores y con ello establecen metodologías de aprendizaje en la modalidad remota, durante la pandemia del Covid-19. El objetivo es determinar el alcance de los procesos de colaboración y cooperación, en la adquisición de habilidades digitales de los educadores en el nivel de básica primaria, en Colombia. La metodología es mixta, desarrollada a partir de una revisión sistemática que conforma el marco teórico, entrevista semiestructurada y aplicación de un instrumento de recolección. Se concluye que los procesos de colaboración docente, contribuyen a la auto-organización institucional, propiciando el diseño de estrategias pedagógicas que den solución a las necesidades del contexto desde las competencias digitales.

Palabras clave: Colaboración, cooperación, auto-organización, tecnología educativa

Introducción

El contexto educativo se ha visto impactado por la presencia del Covid-19, donde los procesos pedagógicos que se adelantaban de

manera presencial, se vieron en la necesidad de migrar a una nueva realidad remota, mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En tanto, las competencias digitales de los educadores se han convertido en uno de los retos que obstaculiza el diseño de metodologías a distancia que den continuidad al servicio educativo, sin embargo, las instituciones educativas han generado procesos colaborativos entre pares, que propenden a una autoorganización y facilitan la adaptación de estrategias pedagógicas en modalidad virtual.

Estrategias de colaboración y cooperación educativa

Los desafíos que enfrenta la educación, requieren del fortalecimiento de espacios y diálogo entre los actores del proceso educativo, que afiancen el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras (Krichesky y Murillo, 2018), y que posibiliten los procesos colaborativos que den cumplimiento a las tareas curriculares de las organizaciones escolares (Luque de la Rosa et al., 2019).

Por otro lado, se observa como las relaciones interpersonales, comunicación asertiva y la solución de problemas, son factores que se ven favorecidos por la integración de procesos cooperativos al interior de los establecimientos educativos (Gago et al., 2018), en consecuencia, toma valor el rol de líder, unificando la disposición de los compañeros y optimizando los recursos disponibles (López et al., 2018), que apunten a alcanzar las metas propuestas.

Finalmente, en su estudio Torres y Yépez (2018), afirman que las estrategias de cooperación, integradas con las herramientas TIC, presentan un alcance de eficacia en las metodologías pedagógicas, concepto que está ampliamente relacionado con la calidad educativa. Al respecto Rannau (2020), menciona que estos escenarios colaborativos deben ser empleados para la integración y transformación de prácticas educativas significativas.

Tecnología educativa

La nueva realidad de la educación en tiempos de pandemia, ha permitido establecer los bajos niveles de competencias digitales de los educadores, percibiéndolo como un obstáculo para adaptar nuevas propuestas pedagógicas medidas por las TIC (Trejo, 2020; Varela y Valenzuela, 2020), en tanto, Engen (2019) sostiene que la integración de las herramientas digitales en los procesos académicos, no debe ser

catalogados como indispensables por la presencia del Covid-19, por el contrario, su relevancia está ligada a las condiciones actuales de la denominada sociedad de la información.

La competencia es entendida desde varios ámbitos y muy diversos, no obstante, como lo señalan Castrejón et al. (2019), es observada específicamente a partir de la formación y del perfeccionamiento profesional.

En este sentido, Córica y Urías (2017) señalan la responsabilidad del docente, respecto de la innovación en las prácticas educativas mediadas por recursos digitales, generando ambientes virtuales a temprana edad en los estudiantes y conduciéndolos a la construcción de aprendizajes significativos coherentes con las necesidades de la sociedad actual, en tanto, Salas et al. (2018) coinciden con lo anterior y afirman que además se genera en los educandos habilidades para pensar y aprender colaborativamente, contribuyendo a los criterios de calidad educativa.

Metodología

La investigación es mixta, en una primera fase cuantitativa, en donde se aplicó un instrumento de recolección. Posterior a esta primera fase, se hizo el análisis cualitativo, a través de una entrevista semiestructurada.

La población estuvo conformada por docentes de educación básica primaria de la ciudad de Armenia, Quindío, Colombia. El diseño muestral se articula a partir de la identificación de conglomerados de manera que, en pequeña escala, cada conglomerado es una representación del universo. En este tipo de unidades se busca que todos los conglomerados sean homogéneos entre sí, garantizando que dentro de cada uno de ellos se encuentre heterogeneidad interna en relación a la investigación. Se destaca que se diseñó, se evaluó y se aplicó el instrumento de recolección, de acuerdo a la revisión sistemática del marco teórico conceptual, que se gestionó para dar cuenta de la importancia de la cooperación y de la colaboración en educación.

Resultados y discusión

Los principales resultados son contrastados contra el objetivo de la investigación, donde se busca determinar el alcance de los procesos de colaboración y cooperación, en la adquisición de habilidades digitales de

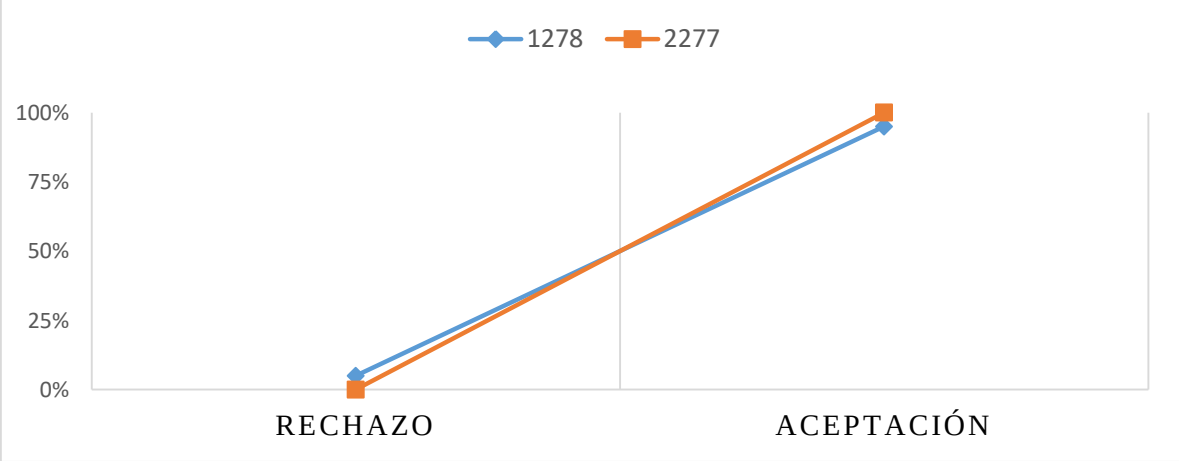
los educadores en el nivel de básica primaria, destacando la varianza en la muestra conformada por los docentes de cada régimen (2277 y 1278).

Una vez aplicados los instrumentos, se pudo observar que la institución educativa innovó en un proceso de autoorganización, con apoyo de un grupo docente que ostentaba niveles avanzados en competencias digitales, donde diseñaron un proceso de formación, con la finalidad de fortalecer en los educadores de básica primaria, las competencias digitales que les permitieran satisfacer las necesidades inmediatas para establecer parámetros de proceso académico en modalidad virtual.

En la figura 1, se muestra que el 97% de los educadores beneficiarios de la capacitación, mostraron aceptación y voluntad para participar y adquirir los aprendizajes planificados, siendo mayoritario el porcentaje en el régimen 2277 con un 100%, frente al 95% correspondiente al régimen 1278, para adaptar sus prácticas educativas a las nuevas perspectivas de la educación virtual, lo que concuerda con el estudio de Luque de la Rosa et al. (2019), donde afirman que las instituciones deben impulsar planteamiento colaborativos, direccionado por los directivos docente, en concordancia con el proceso antes relatado.

Figura 1

Niveles de aceptación respecto del curso de formación



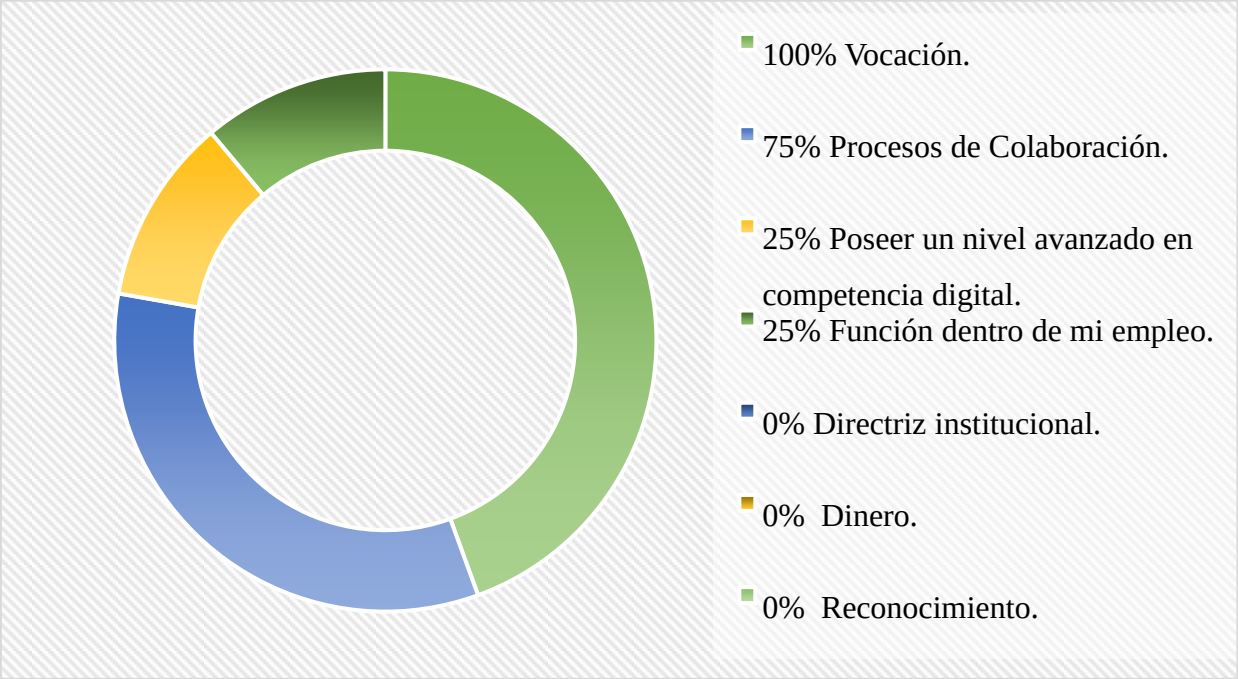
Nota: Elaboración propia.

En la figura 2, se muestran los factores que impulsaron a los docentes-instructores, a diseñar un proceso de formación en competencias digitales, dirigido a sus pares correspondientes al nivel de

básica primaria, destacando por unanimidad la vocación y un 75% la colaboración, asimismo, se destacan otros factores. Al respecto se aprecia que este resultado es coherente con los hallazgos de Krichesky y Murillo (2018), quienes mencionan que la colaboración debe ser concebida como una herramienta pedagógica que permita dar solución a los problemas concretos de la práctica educativa.

Figura 2

Factores que impulsaron los procesos de formación TIC entre pares

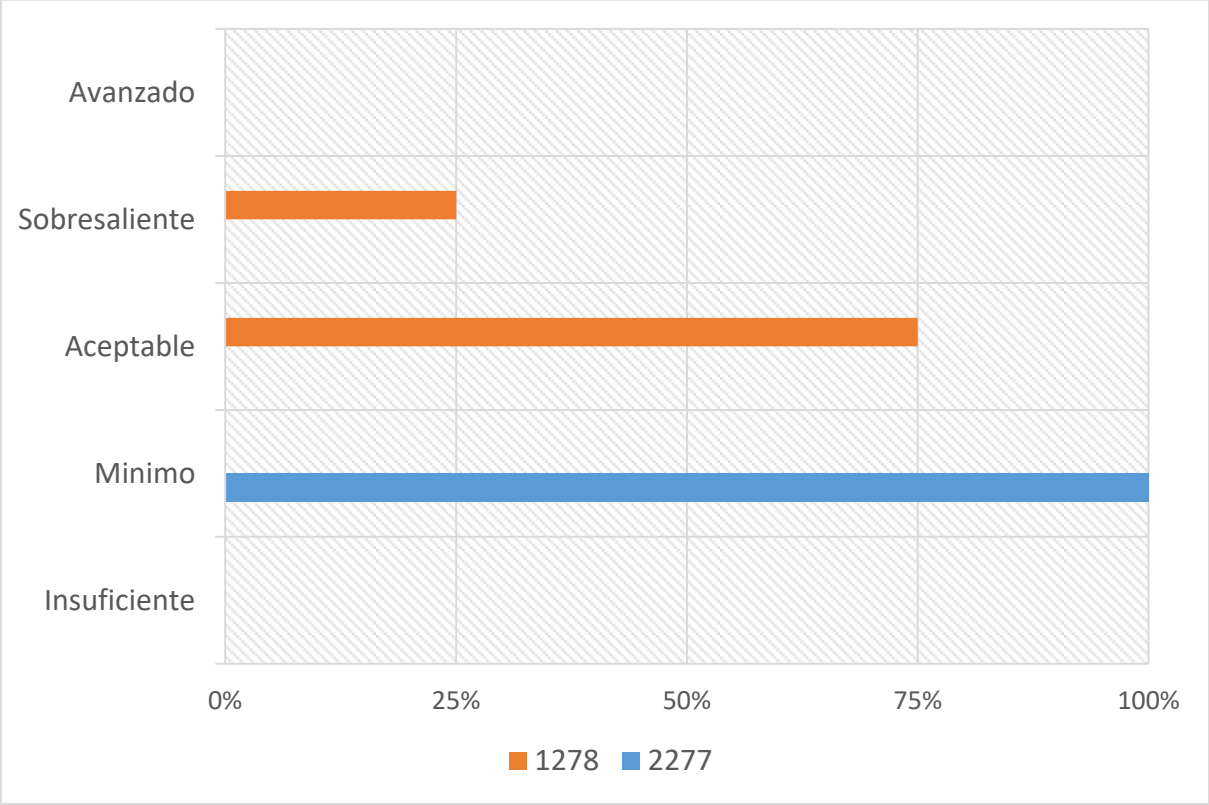


Nota: Elaboración propia.

En la figura 3, se registra la percepción de los docentes-instructores, respecto de las competencias digitales, con las cuales contaban los educadores de básica primaria antes de iniciar el proceso de formación en áreas TIC, donde los docentes correspondientes al decreto 2277 son ubicados en un nivel mínimo, mientras que los docentes pertenecientes al decreto 1278, son ubicados al nivel aceptable. Este resultado es coherente con los resultados de la investigación de Calle y Lozano (2019), al coincidir en las bajas habilidades digitales de los educadores en la básica primaria.

Figura 3

Nivel de competencias digitales antes del proceso de formación docente

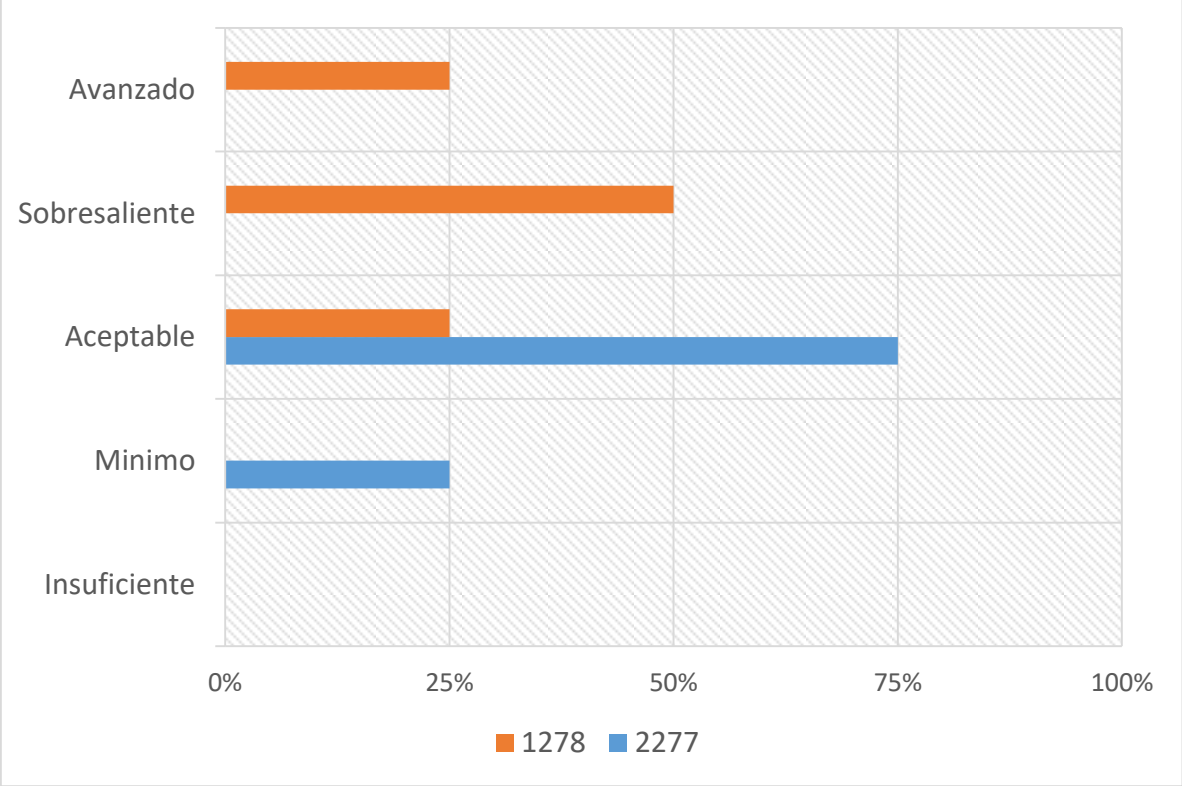


Nota: Elaboración propia.

En la figura 4, se presenta la percepción de los docentes-instructores, respecto de los niveles de competencias digitales alcanzadas por los educadores de básica primaria, posterior al proceso de formación como estrategia de autoorganización institucional. Se puede determinar que los dos regímenes aumentaron su nivel de competencias digitales; se observa que en el 1278 que se cuentan con niveles sobresalientes, alcanzando rasgos de avanzado y dejando un porcentaje minoritario en mínimo, también se percibe que en el 2277 que han ascendido la mayoría de participantes al nivel aceptable, dejando en un porcentaje minoritario en el nivel mínimo.

Figura 4

Nivel de competencias digitales posterior al proceso de formación



Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados, se establece que las instituciones educativas implementan procesos de auto-organización, tendientes a resolver o suplir necesidades urgentes del contexto escolar, a partir, de procesos de colaboración y cooperación, facilitando la integración y diseño de una propuesta pedagógica que reúne la visión global de los educadores y propende por satisfacer las necesidades de la comunidad educativa.

Al respecto, se evidencia en la institución educativa, que los procesos de colaboración permitieron el diseño de un proceso de formación en competencias digitales, donde el liderazgo asumido por un grupo de docentes-instructores, estuvo mediado por criterios de motivación, vocación y de la propia colaboración, impactando en los

educadores beneficiarios y obteniendo altos porcentajes de aceptación y participación.

Es necesario destacar que cuando hay una intervención en los procesos de formación docente, con la intención de apoyar a desarrollar competencias digitales, hay cambios positivos. Éstos se identifican desde la percepción del docente al aceptar la formación para incidir en sus competencias docentes digitales.

Finalmente, se concluye que el proceso de colaboración y cooperación, apoyó significativamente el fortalecimiento de las habilidades digitales de los educadores en ambos regímenes de contratación (2277 y 1278), satisfaciendo parcialmente, uno de los desafíos de la educación y posibilitando la adecuación de un proceso académico en modalidad virtual.

Referencias

Calle, G. & Lozano, A. (2019). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Revista Eleuthera, 20*, 35-54. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.3

Castrejón R.V., Peña E. C. & Garza G.B. (2019). Liderazgo docente y su incidencia en las competencias laborales en estudiantes de posgrado. Revista RELAYN ISSN: 2594-1674. Recuperado de https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relayn/article/view/266

Córica, J. L. & Urías, M. (2017). La incorporación de TIC en educación: Un mandato ético. En P. Ávila y C. Rama (Eds.), Internet y educación: amores y desamores (pp. 113-130). INFOTEC Centro de Investigación e Innovación en Tecnologías de la Información y Comunicación. http://infotec.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1027/249

Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docente. *Comunicar, 61*, 9-19. https://doi.org/10.3916/C61-2019-01

Gago, L. G., Periale, M. & Elgier, A. M. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia*, *8*(14), 77-86. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.425

Krichesky, G. & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181/16716 22. Lleixá, T. (2007).

López, J., Fuentes, A. & Moreno, A. (2018). El liderazgo efectivo en los centros concertados de naturaleza cooperativa: Percepciones de sus docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(3), 1-21. DOI: 10.15517/aie.v18i3.34195

Luque de la Rosa, A., Hernández, C., Fernández, M. & Carrión, J. (2019). Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil. *Revista Educación*, *43*(1), https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28110

Rannau, J. P. (2020). Educación Física en Chile: hacia una trasdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, *24*(2). https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210

Salas, M. A., Flores, G. M. & Rodríguez, L. (2018). Las tic y redes sociales como herramientas de apoyo del proceso de enseñanza–aprendizaje. En M. Salas, M. Salas y B. Herrera (Eds.), Problemas educativos y sociedad: Una mirada desde los investigadores (pp. 87-99). Taberna Libraria Editores. http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1114

Torres, M. & Yépez, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista mexicana de investigación educativa*, *23*(78), 861-882. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14057728009

Trejo, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 122-129). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/547

Varela, S. & Valenzuela, J. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 172-191. https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.10

REINPED

Red Internacional de Posgrados en Educación

CO09/3144
CO09/3143
CO14/6011
Bogotá D.C.
Sede Nacional
José Celestino Mútis
CO14/6012
Bogotá D.C.
Sede Nacional
José Celestino Mútis