

2022



CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL BALANCE Y PROYECCIONES



Rector

Jaime Alberto Leal Afanador.

Vicerrectora Académica y de Investigación

Constanza Abadía García.

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Leonardo Yunda Perlaza.

Vicerrector de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz.

Vicerrector de Relaciones Internacionales

Luigi Humberto López Guzmán.

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.

Decana Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Julialba Ángel Osorio.

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios

Sandra Rocío Mondragon.



Congreso de Investigación en la Formación Posgradual. Balance y proyecciones 2022

Compiladoras

María Cristina Gamboa Mora

Gina Alejandra Caicedo Bohórquez

ISSN: 2745-181X

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Sello Editorial UNAD

Diagramación

Viviana López - Webmaster Ascofade

Noviembre 2022



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

COMITÉ ORGANIZADOR DEL EVENTO

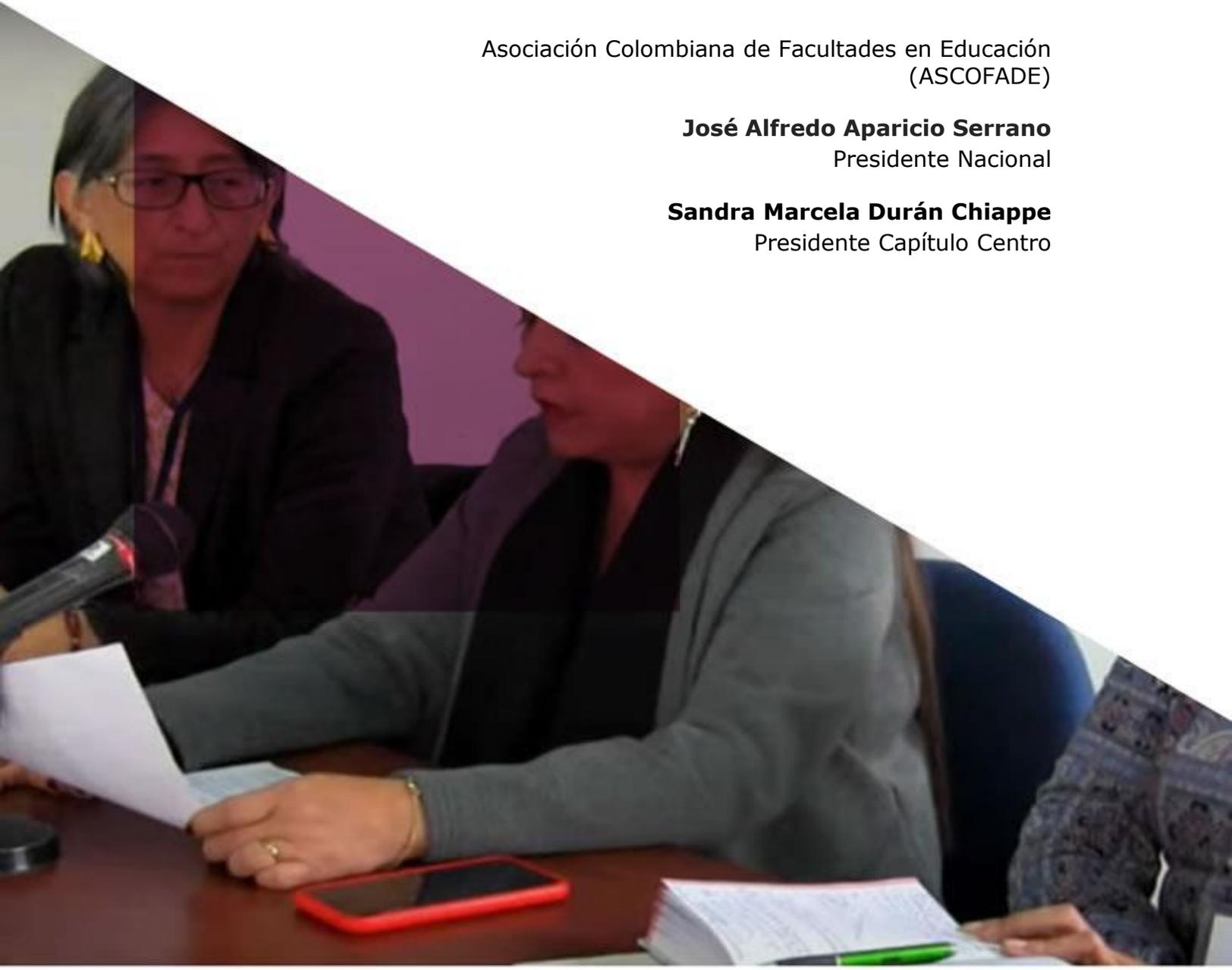
Red Internacional de Posgrados

María Cristina Gamboa Mora
Coordinadora General Reinped

Asociación Colombiana de Facultades en Educación
(ASCOFADE)

José Alfredo Aparicio Serrano
Presidente Nacional

Sandra Marcela Durán Chiappe
Presidente Capítulo Centro





COMITÉ CIENTÍFICO DEL EVENTO 2022

Colombia



Leidy Lorena Montero

Integrante Grupo Kompetenz

<https://scienti.minciencias.gov.co/aruplac/isp/visualiza/visualizaar.isp?nro=00000000011245>

Fundación Universitaria del Área Andina

Ingrid Anzelin

Investigadora Junior.

Grupo Sociopolítica, Cultura y Ambiente.

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000006207>

Universidad de La Sabana - Facultad de Educación

Libardo Enrique Pérez Díaz

Director de la Maestría en Docencia

Integrante del Grupo de investigación Intersubjetividad en la educación superior; categoría A Minciencias.

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/isp/visualiza/visualizagr.isp?nro=00000000002711>

Universidad de La Salle

Edgar Hernan Ávila Gil

Director Instituto de Posgrados FCE

Director grupo de investigación Gestión, Informática y Calidad Educativa.

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/isp/visualiza/visualizagr.isp?nro=000000000Q3916>

Universidad Libre

María del Pilar García

Investigadora Junior (I) reconocido por MinCiencias 894 de 2021. Grupo *Educación, innovación y sociedad*,

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/isp/visualiza/visualizagr.isp?nro=00000000020215>

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Sandra Marcela Durán Chiappe

Coordina el grupo de investigación: Educación Infantil: Pedagogía y Contextos. Categoría B Minciencias, convocatoria 894 de 2021. Investigadora Asociada

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/isp/visualiza/visualizagr.isp?nro=000000000Q5152>

Universidad Pedagógica Nacional

Gina Alejandra Caicedo Bohórquez

Investigadora del Grupo Pedagogías Críticas para la transformación social, categoría B MinCiencias, convocatoria 894 de 2021.

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/isp/visualiza/visualizagr.isp?nro=00000000000844>

Universidad Externado de Colombia

Claudia Mónica Prieto Díaz

Coordinadora de Investigación, docente e investigadora, Posgrados Facultad de Educación. Grupo CIDU

<https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod rh=0000827193>

Universidad Cooperativa de Colombia

María Cristina Gamboa Mora

Investigador Asociado reconocido por MinCiencias 894 de 2021.

Líder Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI), categoría A MinCiencias.

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/isp/visualiza/visualizagr.isp?nro=00000000009924>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - UDFJC

Coordinadora Reinpéd 2020-2022; 2022-2024



Uruguay



José Miguel García

Coordinador Flacso Virtual
Flacso, Uruguay

Argentina



Florencia Teresita Daura

Grupo Desarrollo del Carácter - Instituto de
Filosofía, Universidad Austral Docente asociada,
Escuela de Educación
Universidad Austral, Argentina

México



Martín Plascencia González

Director de Investigación de la Dirección General de
Investigación y Posgrado, y profesor-investigador de la
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Chiapas México

Brasil



Walter Rubén Iriondo Otero

Facultad de Ingeniería. Editor de la Revista Prociencias
Universidad Federal de Pelotas

Tabla de Contenido

Presentación	10
Simposio Investigación	
La educación del carácter en el nivel universitario: su promoción en los nuevos escenarios educativos	13
Las relaciones coloniales de género en el currículo de ciencias sociales	26
Desarrollo de la creatividad a través del filosofar en la educación secundaria	34
Modelo flexible a crecer para la vida en la región de Tequendama y Magdalena Centro	43
Aportes de la investigación en gestión ambiental: un análisis del periodo 2017-2021 en relación con los ODS	51
Investigación pedagógica como competencia cultural: enfoques metodológicos contemporáneos	61
Escenarios de formación en la actividad investigativa en el posgrado	69
Balance y proyecciones - Simposio investigación	75
Simposio Desarrollo Profesional	
Las competencias docentes, una mirada desde los organismos internacionales	94
Pensamiento crítico: una mirada a la clase de ética	103
Concepciones y prácticas docentes de ingeniería civil para prevenir la corrupción	111
Educación y tecnologías: lo que cambió con la pandemia	120
Balance y proyecciones simposio de desarrollo profesional	127
Retos y desafíos de la educación posgradual	
Los efectos de la pandemia en la formación e investigación posgradual	138
Finalidad académica de los posgrados y tipos de investigación	146
Síntesis de las perspectivas y proyecciones en la formación posgradual	154
Análisis sobre la convocatoria de medición de grupos de investigación en MinCiencias	159



PRESENTACIÓN

El trabajo en red para la promoción de la investigación y la evaluación del desarrollo profesional docente y su incidencia en la práctica educativa, permite explorar y validar los saberes construidos en los programas de posgrado, y referidos al discurso, las acciones y las metodologías para la consolidación del conocimiento pedagógico-didáctico. Por ello, entablar un diálogo permanente entre las Facultades de Educación, a nivel nacional e internacional, es el compromiso de REINPED para hacer aportes significativos a la Educación, en esta tercera versión la alianza se estableció con la Universidad Federal de Pelotas (Brasil), Flacso (Uruguay), Universidad Austral (Argentina) y la Universidad Autónoma de Chiapas (México).

El conocimiento generado a partir de la investigación y del desarrollo tecnológico nacional e internacional debe tener incidencia sobre el sistema político y productivo, reconociendo las investigaciones y evaluaciones que se hacen desde la academia, tanto en los niveles de formación como en la investigación propiamente dicha. Los actores educativos, deben evaluar permanentemente su producción para poder proyectar nuevas acciones pertinentes a las características y necesidades de los contextos particulares en los que se desarrolla el que hacer educativo.

Por lo anterior, la iniciativa del III congreso de la Red se centró en socializar y reconocer el trabajo investigativo que han venido desarrollando los grupos en diversas líneas de investigación al interior de las Facultades de Educación, visibilizando los alcances de la investigación formativa y la investigación que se desarrolla desde la academia, en términos de la comprensión del fenómeno educativo y sus complejidades.

De manera particular en la actualidad, se reconoce que existen diversos temas que requieren atención por parte del sector educativo, se abordan los referentes a la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los currículos y la respuesta del sector frente a los impactos de la pandemia, en relación con las brechas generadas en la incidencia en la salud mental y socioemocional de las comunidades educativas.

Finalmente, en este espacio, se reconoce a los maestros como sujetos que cuestionan de manera permanente sobre su práctica pedagógica, y en este sentido, la reflexión conjunta y la constitución de redes, se consolidan como la oportunidad para gestionar y compartir el conocimiento, que se constituye en capital social de la investigación y del desarrollo científico y tecnológico, que se requiere para enfrentar las realidades en las que se circunscribe la humanidad.



Simposio de investigación



AREANDINA
Curaulandia

Grupo Investigación Facultad de Educación
KOMPETENZ

Plan Estratégico
Diversificación de los saberes pedagógicos, disciplinares y humanísticos a través de ambientes de aprendizaje en contextos socio-culturales, diversos, reconociendo la formación de niños, niñas, comunidades y grupos sociales en el marco de un plan estratégico institucional de desarrollo e innovación para el diseño de experiencias formativas, encuentros de diseño y cualificación de los proyectos de intervención en instituciones Educativas, como se planifica desde el Ministerio Educación Nacional.

Integrantes
Líder: **MARIA HELENA RAMIREZ CABANZO**

Integrantes:
Alba Liliana Trique Calderón
Carolina Andrés Quiñones González
Cristina Quintero Ferrer
Ledy Lorena Montano Colorado
Lorena Carolina Alániz
Mishakolam Pondevia Suarez
Rafaela Del Carmen Negrete Doris
Edward Neiva Ruiz

Redes

Lineas de Investigación

- Gestión ambiental y educación para la sostenibilidad
- La infancia desde la diversidad y la pluriculturalidad
- Prácticas pedagógicas y procesos de formación de docentes

Producción Nuevo conocimiento

Artículos:

Comunicación de aprendizaje en el aula: una propuesta pedagógica que emerge del análisis del programa de Matemáticas (nivel Secundaria y Comercio).
Autor: Carlos Subireu

Libros:

Diferencias geográficas en la infancia: experiencias interculturales.
Autor: Carlos Subireu

Logos: **RS** (Red de Saberes Sostenibles), **CHISUA**, **ASCOFARE**, **Ministerio de Infancia y Protección Social**.

La educación del carácter en el nivel universitario: su promoción en los nuevos escenarios educativos



Simposio de Investigación

La educación del carácter en el nivel universitario: su promoción en los nuevos escenarios educativos

Daura, Florencia¹; Barni, Cecilia²; Adroque, Cecilia³

¹<https://orcid.org/0000-0001-8101-6626>,
<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=6fQ49oIAAAAJ>, CONICET,
Universidad Austral, fdaura@austral.edu.ar
²<https://orcid.org/0000-0001-9628-667X>
Universidad Austral, Escuela de Educación, cbarni@austral.edu.ar
³<https://orcid.org/0000-0002-3716-7352>
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=YjUd8IQAAAAJ>
Universidad Austral, Facultad de Ciencias Empresariales, cadroque@austral.edu.ar

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio en curso, que se sustenta en el enfoque de la Educación del Carácter, cuyo principal objetivo es estudiar el perfil de la inteligencia emocional, el florecimiento y la tenacidad en estudiantes universitarios; a fin de ahondar cómo promocionarlas de cara a brindar una formación integral a los jóvenes, en los escenarios educativos cambiantes, presenciales y tecnológicos del siglo XXI. Para ello, se efectuó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo correlacional, en el que se administraron 3 instrumentos: el Perfil PERMA (Butler y Kern, 2016), el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24, Fernández Barrocal et al., 2004) y la Escala de Tenacidad Original (Duckworth et al., 2007) en la versión de Tortul et al. (2020) a 129 estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los alumnos poseen un bienestar general bueno, perciben sus estados de animos, pero tienen dificultades para comprenderlos; asimismo, conocen



que quieren lograr, pero poseen escasa capacidad de perseverancia. Los perfiles variaron en relación a la carrera que cursan.

Palabras clave: Vida Floreciente, Inteligencia Emocional Percibida, Tenacidad, Nuevos escenarios educativos, Nivel Superior.

Introducción

El presente proyecto de investigación se fundamenta en el enfoque de la Educación del Carácter, que resurgió en las últimas décadas y que hoy en día está en auge en el ámbito educativo.

En concreto, se orienta a desarrollar en forma integral las capacidades de la persona (Almilburu, 2015), contemplando todas sus dimensiones, tanto la cognitiva como la volitivo-afectiva, la física, la social y la trascendente con el objeto de brindar una formación personal y moral a los estudiantes, con la que puedan consolidar su personalidad y su proyecto vital.

Sus bases se encuentran en los aportes brindados por la Filosofía, la Psicología (especialmente de la Psicología Positiva), la Sociología, la Ética y las Neurociencias al considerarlas ciencias que ofrecen métodos y conceptos que facilitan la educación en valores y la adquisición de virtudes en los estudiantes (Naval et al., 2015). Por este motivo, posee un enfoque superador de modelos previos sobre la enseñanza en valores orientados a la formación ciudadana.

Se podría decir que este tipo de educación, que engloba la educación socioemocional, es una respuesta a las necesidades personales y sociales que no están suficientemente atendidas en el curriculum académico.

Entre estas necesidades se encuentran el desarrollo de hábitos positivos, la regulación de situaciones de estrés, ansiedad; la búsqueda de un sentido vital para prevenir los cuadros depresivos, la violencia en sus diversas manifestaciones, el consumo de drogas y otros comportamientos de riesgo, etc. Estas necesidades, que responden a problemáticas de fondo, son una consecuencia de la presencia de un gran analfabetismo emocional y espiritual, y requieren, en definitiva, un mayor nivel de felicidad.

Desde este enfoque se considera que "el buen carácter es la base para mejorar los logros y el florecimiento humano" (p. 8), de allí es que es lo contrario a un adoctrinamiento moral y procura que cada persona desarrolle integralmente sus potencialidades y aquellas fortalezas o virtudes con las cuales pueda reflexionar críticamente ante las situaciones que tiene que vivir, vivir plenamente y hacer agradable la vida de los demás, contribuyendo desde su lugar al desarrollo de la sociedad.

El foco del presente proyecto se propone investigar la vinculación existente entre la Vida Floreciente, la Inteligencia Emocional Percibida y la Tenacidad en estudiantes de carreras de grado que son impartidas en la universidad en la que se desempeñan los integrantes del equipo de investigación, con la visión de expandirlo a otras instituciones de nivel superior de carácter privado y estatal, convencidos de que la promoción



de las fortalezas del carácter es un aspecto esencial en la universidad, de cara a brindar una formación integral a los futuros profesionales.

La Vida Floreciente se comprende como el estado de plena felicidad y bienestar en las personas; en efecto, el florecimiento conlleva encontrar sentido y satisfacción en la vida, realizar tareas significativas o valiosas, y conectarse con los demás a un nivel más profundo (Seligman, 2011). Según el modelo PERMA propuesto por Seligman (2011), este constructo está conformado por cinco elementos: (a) emoción positiva, (b) compromiso, (c) relaciones positivas, (d) significado y (e) percepción de logro.

Por su parte, la Inteligencia Emocional Percibida, refiere a la habilidad para percibir, atender y regular los propios sentimientos y emociones (Salovey, et al., 1995), y la habilidad mental para entender las relaciones humanas como elemento clave en el proceso educativo (Campos, et al., 2015).

Por último, la Tenacidad (*Grit*, en inglés), es un rasgo de la personalidad que combina la pasión y la constancia para alcanzar metas a largo plazo, superando las dificultades y desafíos que se presentan (Duckworth, et al., 2007); la autora sostiene que es más significativa que el talento natural.

En los últimos años se ha originado un progresivo interés en profundizar el estudio de las capacidades incluidas en cada uno de estos tres constructos (Daura, 2022; Daura et al., 2022), con el propósito de comprender integralmente el perfil de los estudiantes que transitan los

nuevos escenarios educativos que contemplan la presencialidad y el uso de las tecnologías (es el caso de las carreras que las incorporan en sus diferentes modalidades *-blended*, híbrida y/o virtual- con etapas sincrónicas, asincrónicas y presenciales que pueden incluir o no clases híbridas) (Sanz et al., 2018). Precisamente, cada vez es mas acuciante ofrecer orientación al estudiante para que pueda consolidar su proyecto de vida y, simultáneamente, vincularse con las personas de su entorno y de otros contextos.

En este sentido, el estudio de las tres variables aludidas y su relación permiten valorar y profundizar con cuánta premura los alumnos tienen que adquirir una formación académica propiciadora de su futuro rol profesional, y desarrollar las capacidades o habilidades a las que comúnmente se denominan "blandas".

De la misma forma, su abordaje colabora en efectuar orientaciones psicopedagógicas con las que se puede promover y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo el empleo y diseño de entornos tecnológicos, con la promoción de una educación integral, y el despliegue del proyecto vital de sus estudiantes (Barni, 2021).

Por todo ello, se considera esencial realizar un trabajo reflexivo sobre el futuro, a fin de lograr la integración entre la enseñanza que se propone y efectúa en el nivel universitario y las demandas de la sociedad del siglo XXI; de manera tal de colaborar a que los estudiantes desarrollen una personalidad integral con la cual se adapten a los cambios que se producen a nivel global.



Sin duda, esta reflexión y el trabajo consecuente al que se hace referencia, amerita a esforzarse no sólo para conservar la humanización propia de la tarea educativa sino incorporarla reflexivamente, precisamente por estar mediada por la tecnología. Es de considerar que la sociedad intervenida por esta tecnología necesita ahondar la indagación sobre las distintas maneras de educar y los diferentes escenarios educativos, tanto formales como informales (Yanez, et al., 2015).

Metodología

En el estudio se implementa un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y de tipo descriptivo correlacional.

Para esta etapa particular, se empleó una muestra de 129 estudiantes pertenecientes a una universidad privada, del gran Buenos Aires (28,68% varones y 71,32% mujeres), que conformaban un grupo heterogéneo en cuanto a sus carreras de grado de pertenencia (12 a la Lic. en Administración de Empresas; 6 a Contador Público; 6 a la Lic. en Economía Empresarial; 5 a la Lic. en Negocios Digitales; 1 al Profesorado en Educación Inicial; 8 al Profesorado en Educación Primaria; 28 a la Lic. en Comunicación Social; 18 a la Lic. en Diseño; 17 a la Lic. en Relaciones Internacionales; 5 a la Lic. en Ciencias Políticas; 22 a Abogacía).

Los participantes firmaron un consentimiento informado y completaron las escalas seleccionadas a través de un formulario digital.

Entre los instrumentos de recolección de datos se utilizaron los siguientes:

- El Perfil PERMA (Butler y Kern, 2016), permite medir el Florecimiento y está compuesto de 23 Ítems que puntúan del 0 al 10. Estos Ítems se distribuyen en las cinco dimensiones del constructo (Seligman, 2011) y de cuyas primeras letras en inglés surge la denominación del modelo (Emoción Positiva, Compromiso, Relaciones positivas, Significado y Logro). También arroja el puntaje de otras 5 variables, Bienestar general, Emociones negativas, Salud, Soledad y Felicidad, que ofrecen información complementaria sobre el nivel de florecimiento; entre ellas, la primera -Bienestar general-, se obtiene a partir de la obtención del promedio de los factores Emociones Positiva, Compromiso, Relaciones positivas, Significado y Logro.
- El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24, Fernández Berrocal et al., 2004), evalúa la Inteligencia Emocional Percibida y está compuesto por 24 Ítems, distribuidos equitativamente en tres dimensiones: Atención, Claridad y Reparación emocional.
- La Escala de Tenacidad Original (Grit-O Scale), mide el constructo homónimo; fue diseñada por Duckworth y colaboradores (2007) y validada en población argentina (Tortul et al., 2020). Está conformada por 12 Ítems, que puntúan de 1 a 5 y se organizan en 2 dimensiones: Consistencia de interés y Perseverancia frente al esfuerzo.

El tiempo estimado de resolución de los cuestionarios fue de alrededor de 35 minutos.

Resultados y/o Discusión

Con respecto al Perfil PERMA, los participantes obtuvieron puntajes altos en todas las dimensiones, alcanzando una media de 7.50 en Bienestar general (figura 1).

Figura 1

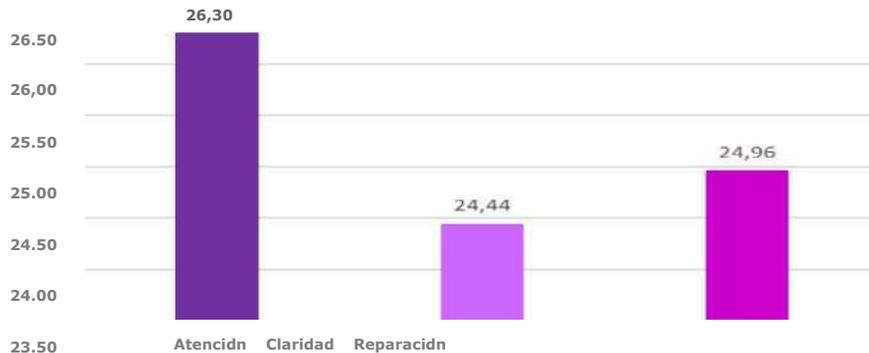
Puntajes medios alcanzados por el total de la muestra en el Perfil PERMA



En Inteligencia Emocional Percibida se observó adecuada Atención (media = 26.30) y Reparación (media = 24.96), pero pobre o disminuida Claridad para comprender los propios estados emocionales (media = 24.44) (figura 2).

Figura 2

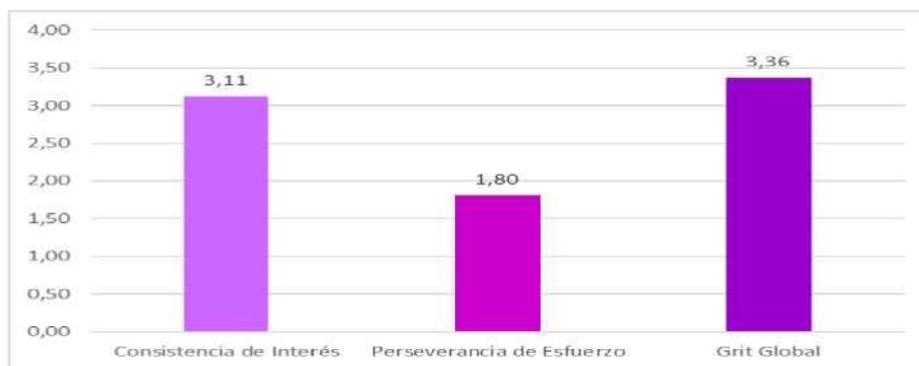
Puntajes medios alcanzados por el total de la muestra en el TMMS-24



En la escala Grit-O se encontraron altos niveles de Consistencia de interés (media = 3.11) y valores bajos en la dimensión Perseverancia frente al esfuerzo (media = 1.80) (figura 3).

Figura 3

Puntajes medios alcanzados por el total de la muestra en la Escala Grit-O



Para indagar la existencia de posibles diferencias entre las 11 carreras evaluadas, se realizó un ANOVA de una vía, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en dos dimensiones del perfil PERMA: Emociones Positivas ($F_{(10,118)} = 2.014$, $p = 0.038$), que benefician a los estudiantes de la Lic. en Administración de Empresas, y Significado ($F_{(10,118)} = 2.923$, $p = 0.003$) a favor de los alumnos del Prof. en Enseñanza Primaria. También en la dimensión Atención del TMMS-24 ($F_{(10,118)} = 2.060$, $p = 0.033$), en la que se destacan estos mismos alumnos; y en el factor Consistencia de Interés ($F_{(10,118)} = 1.925$, $p = 0.048$) de la escala Grit-O en la que los futuros Contadores Públicos llevan la ventaja.



Para profundizar la relación entre las distintas variables se realizaron correlaciones de Pearson. Los resultados muestran en general correlaciones significativas y positivas, encontrándose las mas altas entre: Emociones Positivas y Reparación ($r = .641$), Logro y Perseverancia de esfuerzo ($r = .676$); Bienestar general y Perseverancia de esfuerzo ($r = .589$), entre otras.

Conclusiones

Los resultados arrojaron que los estudiantes poseen un buen Bienestar general. Asimismo, tienen capacidad para sentir, expresar y regular sus estados emocionales, pero presentan dificultades para comprenderlos; situación que afectaría los otros dos aspectos de la Inteligencia Emocional Percibida: al no entender que emoción tienen, no podrían expresarla con claridad, ni controlarla. Por último, con relación a la tenacidad, los estudiantes tendrían claro que quieren lograr con su esfuerzo, pero no presentarían la capacidad suficiente para perseverar y esforzarse.

Con relación a las carreras, surgirían distintos perfiles: particularmente en lo concerniente a la experimentación de Emociones Positivas, el significado o sentido que le encuentran a la propia vida, la Atención que prestan a sus propios sentimientos y emociones, y la Consistencia de Interés que presentan respecto a sus metas.

Daura et al., (2020) sostienen que los educadores en general precisan trabajar para lograr un "proceso integral, dirigido a desarrollar todas las potencialidades del alumno. Algunas de estas últimas se desprenden de (...) las dimensiones educables del [hombre]" (p. 3). Sin dudas, este proceso colabora en el desarrollo de una vida floreciente y prepara a las personas a trabajar en una sociedad que en forma progresiva incluya un número mayor de políticas inclusivas, que favorezcan la participación responsable y comprometida de todos sus miembros (Yanez, et al. 2015).

Referencias bibliográficas

- Barni, C. (2021). *El sentido de la educación integral. Proyecto de vida*. Centro Pedagógico José Kenenich.
- Buttler, J. & Kern, M. J. (2016). The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48
- Campos, M., Laborde, S., & Wekemann, S. (2015). Emotional intelligence training: Implications for performance and health. In A. M. Columbus. *Advances in Psychology Research* (pp. 75-92). Nova Science Publishers.
- Daura, F. (2022). El caso de la Universidad Austral: comparación del compromiso académico, la tenacidad y el rendimiento en estudiantes de un posgrado presencial y en línea. *Papeles*, 14(27), e1241. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1241>
- Daura, F., Barni, M. C., González, M., Assirio, J. y Luquez, G. (2020) Evaluación del Compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.

- Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Naval, C., González Torres, Ma. C. & Bernal, A. (2015). Character Education. International Perspectives. *Pedagogia e Vita*, 73, 155184.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure & health* (pp. 125- 151). American Psychological Association.
- Sanz, C., Madoz, C., Gorga, G., González, A., Zangara, A., Depetris, B., Iglesias, L., Ibáñez, E., Artola, Verónica, Violini, L., Salazar Mesfa, N. & Sánchez, M. (2018). Metodologías y herramientas para la apropiación de tecnologías digitales en escenarios educativos híbridos. En G. Daposo, *Libro de Actas. XX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2018)*, (pp. 1135-1140) <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67063>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.
- Tortul, M. C., Daura, F. T., & Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de convergencia de las escalas Grit-O y GritS en universitarios argentinos. Implicaciones para la orientación en educación superior. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 31(3), 109-128.
- Yanez, C., Okada, A., & Palau, R. (2015). New learning scenarios for the 21st century related to Education, Culture and Technology. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2). 87-102. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2454>

Las relaciones coloniales de género en el currículo de ciencias sociales



Simposio de Investigación

Las relaciones coloniales de género en el currículo de ciencias sociales

Mora Mancipe Gloria Stella
Universidad Externado de Colombia
gloria.mora1@est.uexternado.edu.co

Resumen

El presente escrito da cuenta de los resultados parciales obtenidos de la investigación homónima cuyo objetivo general es explicar desde un enfoque decolonial las relaciones de género representadas en el currículo oficial de ciencias sociales colombiano, específicamente en el nivel de formación básica y media. Para ello se hace uso de una estrategia de investigación documental tomando como muestra: libros de texto de tres reconocidas editoriales y dos documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, los cuales se analizan a la luz de una matriz de categorías, que enseguida será abordada de manera parcial (dado que la investigación se encuentra en curso), haciendo énfasis en la categoría de colonialidad de género, sus manifestaciones e indicadores en el currículo, al respecto uno de los hallazgos más significativos es la emergencia de otras narrativas mas allá de las académicas; como las de algunos y algunas sabedoras populares, indígenas y campesinas, así mismo es tendencia en esta investigación el desconocimiento de un enfoque interseccional en el currículo.

Palabras clave: Colinealidad de género, interseccionalidad, eurocentrismo



Introducción

Todas las manifestaciones de violencia e inequidad de género presentes en la escuela, proyectan unas relaciones de poder gestadas en la sociedad — más allá de los muros de la escuela—. Rastrear su origen nos remite a las formas de organización de las comunidades primitivas, tal como señala Segato (2003; 2010), por lo tanto, la organización patriarcal de las relaciones de género no es un asunto nuevo, sin embargo, la inflexión moderno-colonial sobre el género si va intensificar y transformar la intensidad del patriarcado.

El encuentro entre América y Europa, producto de la expansión colonial europea, durante el siglo XVI, impuso formas de ser y estar, marcadas por la mirada antropocéntrica e individualista de occidente, que imprimieron sobre las relaciones de género establecidas un orden patriarcal, de alto impacto.

Ahora bien, la escuela como institución hija de la modernidad, cuya función principal en el nacimiento y consolidación de los Estados nación moderno/coloniales, va a ser reproductora de la ideología dominante para mantener el statu Quo (Althusser, 1970). En esa medida las ciencias sociales, entendidas como el campo del saber, llamado a analizar estas relaciones de poder, es fundamental, contribuyendo a la reproducción o suspensión de violencias de género en la escuela. Por ello la presente investigación tendrá como punto de origen el siguiente interrogante:

¿De qué manera las representaciones coloniales de género se reproducen o interrumpen en el currículo oficial de ciencias sociales, para educación básica y media, en Colombia?

Metodología

La presente investigación se asume desde un enfoque cualitativo, haciendo uso de la investigación documental como estrategia investigativa y el análisis crítico de contenido como técnica de análisis de resultados, para lo cual se hizo uso de un instrumento, de elaboración propia, el cual contiene el árbol de categorías y un semáforo de riesgo que ayuda a identificar el nivel de presencia o ausencia de las categorías en cada uno de los documentos. Para la selección de la muestra se aplicó un muestreo cualitativo por juicio en el que se seleccionaron siguientes documentos: los DBA y EBC como documentos que guían la construcción de currículos y microcurrículos. Adicionalmente, se analizaron 18 libros de tres editoriales de incidencia nacional, ampliamente reconocidas por su trayectoria en la producción de libros de texto, estas son: Norma con su serie Exploradores Ciencias Sociales, Santillana con la serie Saberes y Educar con Exprésate Ciencias Sociales, estas series fueron elegidas por hacer parte de las últimas actualizaciones de las editoriales y cuidando que fueran producidas de manera posterior a los documentos oficiales ya señalados.

Resultados y discusión

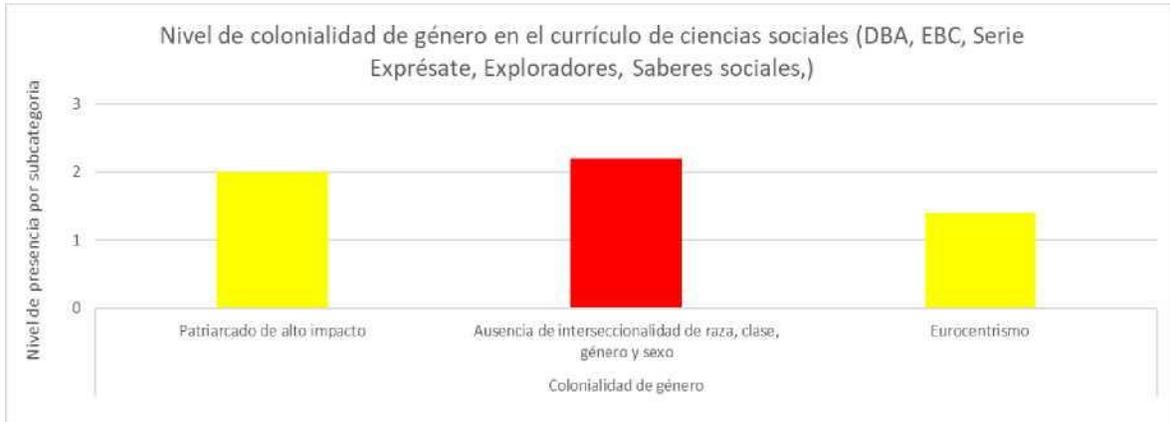
A continuación, se presentan los resultados más significativos obtenidos para cada una de las categorías analizadas teniendo en cuenta las principales tendencias y ausencias.

Colonialidad de género

Como se muestra en la figura 1, existe la tendencia a un nivel de presencia parcial de las subcategorías que dan cuenta de colonialidad de género en el currículo, lo cual quiere decir por una parte que el manejo

no es homogéneo en todos los documentos, como se muestra en la tabla 1, por otra parte, esta presencia parcial nos da cuenta de un currículum que consciente o inconscientemente busca salirse del sesgo impuesto por la colonialidad de género, apostándole a discursos mas incluyentes y críticos, pero con muchos atavismos presentes aún.

Figura 1



Nota. La figura muestra tres niveles de presencia posibles para cada subcategoría; siendo el rango de 0-0.9 (verde) el primer nivel que da cuenta de una ausencia o baja presencia del indicador, el siguiente rango de 1-1.9 (amarillo) hace referencia a una presencia parcial del indicador y finalmente el rango de 2.0-3.0 (rojo) refleja un alto nivel de presencia de los indicadores.

Tabla 1.

Nivel de presencia de cada subcategoría por documento analizado

Categoría	Subcategorías	DBA	EBC	Expresate	Exploradores	Saberes	Media por subcategoría	Media por categoría	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)
Colonialidad de género	Patriarcado de alto impacto	2	2	2	2	2	2	2	0,000	0,000
	Ausencia de interseccionalidad de raza, clase, género y sexo	3	3	2	2	1	2,2	1,9	0,837	38,030
	Eurocentrismo	1	1	1	2	2	1,4		0,548	39,123

Nota. La tabla muestra el nivel de presencia de cada subcategoría que compone la categoría colonialidad de género, dentro de cada documento, a través de una codificación de 1 a 3, siendo 1 (verde) un bajo nivel de presencia, 2 (amarillo) un medio nivel de presencia y 3 (rojo) un alto nivel de presencia. Las últimas columnas nos permiten medir el nivel de dispersión de los datos.

La figura 1 nos permite ver que el manejo de un enfoque interseccional es una de las mayores deudas del currículo, este término introducido en 1989 por la estadounidense Kimberle Crenshaw, problematiza el concepto de diferencia, visibilizando la negación de las diferencias intergrupales, toda vez que, en el contexto de las violencias contra las mujeres la omisión de estas diferencias es problemática porque a menudo muchas de las violencias que viven las mujeres se conforman por otras dimensiones de sus identidades como la raza o la clase, esto se refleja en los documentos analizados, en el manejo aislado que se le da a estas categorías, concibiéndoles como universales e independientes; desconociendo que se accede de manera distinta a derechos si se es mujer blanca, afro, indígena, rural, urbana o trans y cisgénero, al respecto es importante señalar el desconocimiento total de diversidades sexuales y de género.

Por otra parte, se encuentra con los menores niveles de riesgo la categoría de eurocentrismo, para entender este concepto es preciso remitirnos al siglo XVII e incluso antes cuando los centros hegemónicos de ese patrón de poder, como las universidades, elaboraron y formalizaron un modo de producir conocimiento propio de las necesidades cognitivas del capitalismo, tales como: la cuantificación, la medición y la objetivación, con el fin de controlar la propiedad de los medios de producción. "Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen eurocéntrico, denominado racional; fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad." (Quijano, 2014, P.287), con lo que, los conocimientos de pueblos no blancos quedaron relegados a saberes de segunda categoría.



Al respecto, el análisis da cuenta de un esfuerzo por superar el sesgo eurocéntrico que históricamente han vivido las ciencias sociales, dicho esfuerzo se expresa en indicadores como: el reconocimiento saberes populares, dentro de los que se encuentran los de las mujeres medicina, parteras y otras sabedoras tradicionales, como saberes válidos y merecedores de ser conservados (aunque sean expuestos de manera aislada), y el reconocimiento de la labor de las mujeres en áreas como las ciencias exactas o la política, en donde históricamente han sido protagonistas los hombres.

Conclusiones

Para terminar, es importante señalar que desde un enfoque decolonial el estudio de las representaciones de género que se dan en el currículo de ciencias sociales, muestra algunos avances significativos en el reconocimiento de saberes no académicos y no blancos, enunciados desde voces históricamente acalladas y desde lugares de enunciación distintos a la modernidad. Sin embargo, estos atisbos de ruptura son mínimos y se presentan en los documentos de manera aislada. Por lo que vale la pena preguntarse ¿cuál sería la mejor manera de integrar un diálogo de saberes en el currículo de ciencia sociales?

Por otra parte, la ausencia de un enfoque interseccional que reconozca la diversidad como mecanismo de poder que puede acrecentar o disminuir la discriminación y la violencia, es una deuda del currículo y la escuela.

Referencias

- Althusser L. (1970). *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*.
- Crenshaw, K. W. (1991). *Cartografiando los márgenes Interseccionalidad, políticas identitarias , y violencia contra las mujeres de color*.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. In CLACSO (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*.
- Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. In María Inés Silberbeg (Ed.), *Journal of Chemical Information and Modeling* (1., Issue 9). Universidad Nacional de Quilmes editorial.
- Segato, R. L. (2010). *Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial*.

Desarrollo de la creatividad a través del filosofar en la educación secundaria



Simposio de Investigación

Desarrollo de la creatividad a través del filosofar en la educación secundaria

Morales Oyola Diego Eduardo
Doctorando de la facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Cuauhtémoc, Aguas Calientes, México
diegomorales000@yahoo.com; diego.morales@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2531-3711?lang=en>

Resumen

El filosofar se distingue de la filosofía en la medida que se aprende de manera creativa y para desarrollar la creatividad se requieren condiciones específicas de la didáctica filosófica. Esta investigación tiene como objetivo el desarrollo de la creatividad a través de la enseñanza del filosofar que es distinto de enseñar filosofía, por medio de un trabajo de campo en instituciones públicas de educación secundaria. El proceso investigativo es cualitativo, describe, analiza e interpreta, los fenómenos asociados al estudio en un ejercicio dialéctico y hermenéutico. El tipo de muestreo es de sujetos voluntarios, procurando que la muestra sea homogénea, con método de observación participante incluye análisis, síntesis y es progresivo. El diseño es de tipo descriptivo como ejercicio transversal, con base a algunos postulados teóricos, -pero tomando distancia y a veces controvirtiendo los planteamientos de distintos teóricos sobre la tradición filosófica y las implicaciones de la hermenéutica en el proceso educativo y elementos de la filosofía experimental.



Los principales resultados demuestran que es posible fortalecer el pensamiento creativo por medio del filosofar y se concluye que si se propician espacios propios de la enseñanza de la filosofía es posible corroborar una transposición didáctica que se centra en aprendizajes filosóficos, mas allá de la enseñanza de la filosofía en forma tradicional.

Palabras clave: Creatividad, filosofar, filosofía, educación, secundaria.

Introducción

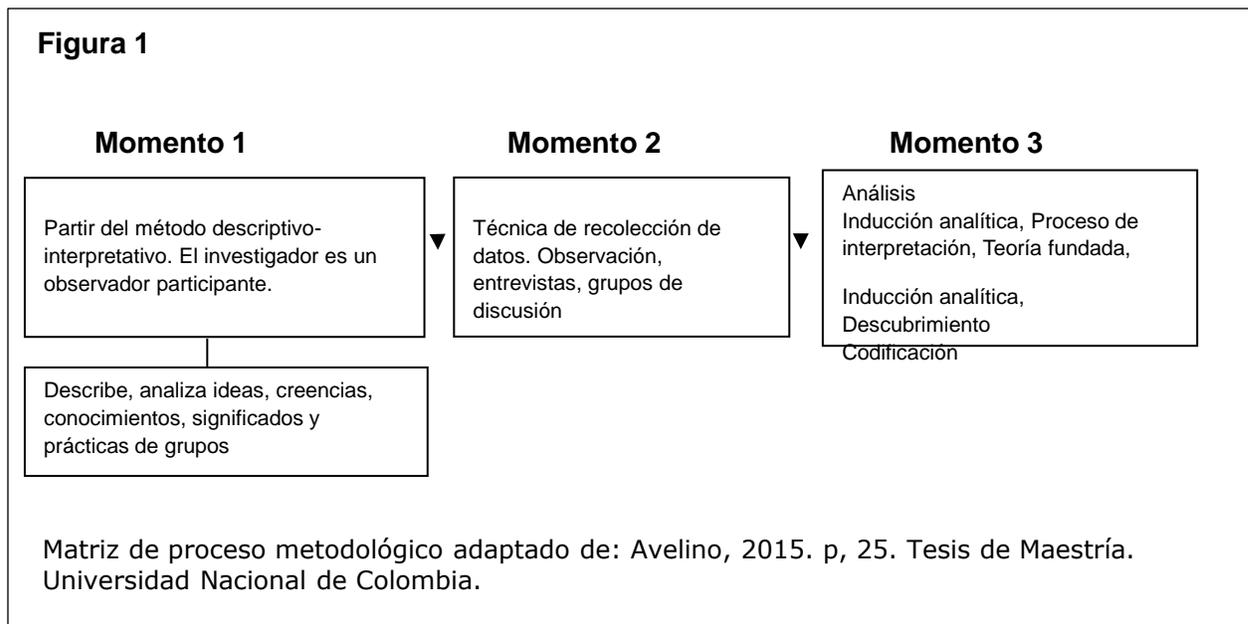
El filosofar implica interpretar, diseñar, ejecutar, proponer aprendizajes filosóficos en distintos contextos que dan cuenta del accionar pedagógico y didáctico de la filosofía más allá un ejercicio teórico para aproximarse a una perspectiva práctica hacia la creatividad. Por esto organizaciones internacionales como la (UNESCO y la ONU, 2007) proponen la defensa y promoción de la enseñanza de la filosofía se debe orientar hacia una Escuela de la libertad, es decir, su presencia en las aulas, el análisis de contenidos y la articulación entre la filosofía y las otras asignaturas debe llevar a una transformación de la educación en los diferentes países. Sin embargo, con la enseñanza de la filosofía, en la actualidad esto no sucede, (Gaitán et al., 2010), al contrario, se ofertan modelos educativos que preparan para el consumo de las sociedades industrializadas. Los problemas sobre la enseñanza de la filosofía se evidencian a partir de una mirada retrospectiva en las dos últimas décadas. Por ejemplo, al evidenciar pocas alternativas de solución sobre como el filosofar, debería coadyuvar en la tarea de transformar al individuo (Cerletti, 2008).

Sumado a los problemas de la enseñanza, en las instituciones de educación secundaria existen maneras de afrontar dificultades que no se separan de viejos paradigmas y ofertan la transmisión de conocimientos, no promueven que el individuo aprenda a pensar (Matute & Méndez, 2018). Ahora bien, al asumir problemáticas y pretender dar soluciones que ayuden a crear pensamientos con autenticidad, evidencia que la enseñanza de la filosofía debe llevar al alumno a desarrollar pensamientos reflexivos, (Contreras et al., 2019).

Metodología

El desarrollo metodológico parte de plantear el objetivo general de la investigación que consiste en comprender el significado de la enseñanza del filosofar en la educación secundaria a través de una estrategia didáctica para fortalecer aprendizajes creativos. Y para lograrlo se identificaron las prácticas de enseñanza del profesor de filosofía mediante la aplicación de una estrategia didáctica hacia aprendizajes creativos desde lo que implica el filosofar. Luego se analizan los discursos de los estudiantes de secundaria como estrategia para dar cuenta del filosofar y de la creatividad y finalmente se interpreta el desarrollo de la creatividad a través de una experiencia del filosofar para comprender aprendizajes significativos y fortalecimiento de pensamiento creativo. Se implementó la metodología cualitativa, el diseño corresponde al paradigma interpretativo hermenéutico, entendiéndolo como diálogo entre intérprete, texto y contexto o la mediación entre el que comprende y lo comprendido (Gadamer, 1995).

Asimismo, el alcance de estudio es descriptivo, el cual tiene como finalidad no solamente describir situaciones que se consideren significativas, sino también analizar fenómenos específicos como el caso de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Para estos efectos, intérpretese la figura 1:



Resultados

Con esta investigación se demostró que los participantes se aproximaron a la creatividad desde el filosofar porque el pensamiento creativo no debe quedar en la postulación de categorías, ni intenciones propositivas, debe conjugar conceptos y procurar efectos en la práctica transversales e interdisciplinares (Morales, 2016), quien está en la misma dinámica de Csikszentmihalyi (1998) frente a la pregunta; ¿qué es la creatividad? Que no surgen respuestas, sino otras preguntas como; ¿dónde esta la creatividad? Las respuestas no se limitan a alguna actividad mental del individuo, sino también "al aval de la sociedad y la aceptación de este, por su valor dentro de ella" (p. 275).

En estas instancias los fenómenos socioculturales recogen y se expresan en tres tropos: el campo (de conocimiento y acción, el ámbito (de producción) y la persona creativa (quien se caracteriza por entender y expresar de manera holística el conocimiento). Las interacciones del conocimiento, la acción y la producción deben procurarse desde perspectivas transversales e interdisciplinarias, por ejemplo, por medio de los videojuegos hacia el fortalecimiento del pensamiento creativo (González, 2016).

Discusión o Conclusión

El supuesto teórico consiste en comprobar si por medio del aprendizaje del filosofar se fortalece el pensamiento creativo, lo cual lleva a hacer la consolidación de estrategias que contengan el objetivo de la formación filosófica en los colegios, porque el conocimiento del contexto es un dominio importante que influye en el resto de componentes frecuentemente influenciado por la relación del sujeto con los elementos contextuales, Ortega, (2014) y González , (2016) es decir, al revisar el contexto escolar de la enseñanza de la filosofía el profesor asume retos mas allá que el aula al buscar y encontrar estrategias para la enseñanza alrededor del porqué enseñar filosofía y qué enseñar. En este sentido si los estudiantes no tienen una conceptualización pedagógica suficiente de la creatividad, el profesor de filosofía tiene nociones básicas que puede potenciar y activar proceso creativo de sus estudiantes.



Para comprobar si fueron creativos o no los estudiantes, no solamente se aplican las entrevistas, interpretan y analizan los resultados y se selecciona la información, sino que también es pertinente clasificar y decantar los grupos de participantes, con los mas avanzados e interesados en consolidar un sistema de búsqueda de espacios basados en aproximaciones adecuadas al problema planteado y encontrar pistas que dieron buenos resultados alternativos a los problemas entorno al aprendizaje de la filosofía y fortalecimiento del pensamiento creativo, encontrar estudiantes con características propositivas, deseo de recompensa evidenciada en aprendizajes significativos, interés de reconocimiento social muy similar a lo planteado por Estallo (1995, p 86), citado por González , (2016) y corroborado con Gardner, (1993), desde lo que significa en la práctica las inteligencias múltiples.

Aplicabilidad de los resultados

La aplicación de un modelo o estrategia didáctica que se centra en describir como la enseñanza del filosofar en la educación secundaria mejora la creatividad en los aprendizajes, es posible y se puede demostrar por diversas investigaciones similares a esta como es el caso de López de Leyva, (2019) que ha desarrollado y diseñado métodos, programas, técnicas y estrategias sobre los aspectos fundamentales implicados en el aprendizaje, en la búsqueda de mejorar los modelos educativos superando la enseñanza instruccional. La función estratégica de la presente tesis consiste en tres momentos: formular, aplicarla y comprobar si los estudiantes desarrollaron aprendizajes creativos por medio del filosofar.

La formulación reside en analizar las funciones del docente de filosofía encaminadas a hallar el rol de mediador de aprendizajes creativos en sus estudiantes. En este caso el profesor cambia su papel en el aula de clase, pues ya no trabaja de la manera tradicional sólo en la educación media donde se orienta filosofía en la educación oficial, sino en toda la secundaria, lo hace a la par con sus estudiantes, complementando las indagaciones, orientando la búsqueda de información, estimulando, motivando, tanto a los niños como a los jóvenes interesados en la filosofía. Por lo tanto, no dedica todo su tiempo a transmitir información, atiende con más dedicación a aquellos estudiantes que presentan dificultades. En este sentido, al igual que Rodríguez, (2013) y López de Leyva, (2019) comprende que es importante destacar que la función del docente debe ser planificar y coordinar actividades, facilitar recursos, orientar y mediar. El docente debe ser un mediador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, por lo tanto, gran parte de sus esfuerzos deben estar dedicados a contribuir con el trabajo autónomo que ellos realicen, siguiendo y observando lo más cercano posible sus actuaciones hacia aprendizajes creativos.

Referencias

- Avelino, G. A. (2015). *Las prácticas pedagógicas en filosofía. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia.* <http://bdigital.unal.edu.co/54804/1/1022947477.2016.pdf.pdf>Tesis
- Csikszentmihalyi. M. (1998) *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Argentina. Libros del Zorzal.
- Contreras, G., Muniz, L. & Cardona, A. (2019). La filosofía como método de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa (RECIE) 4, (2), 867873.* <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.404>

- Gadamer, G. (1995) *El giro Hermenéutico*. Madrid: Ed. Cátedra teorema
- Gaitán, R. C., López, E., Quintero, M. & Salazar, W. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Ministerio de Educación de Colombia.
[http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/libros/orientaciones pedagogicas para la filosofía en la educación media](http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/libros/orientaciones_pedagogicas_para_la_filosofia_en_la_educacion_media)
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Book.
- González , L. (2016) *La creatividad en usuarios de videojuegos*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, España.
<https://eprints.ucm.es/37142/1/T37043.pdf>
- López de Leyva, P. (2019). Creatividad cotidiana: una mirada retrospectiva desde la historia de la filosofía *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación , Política y Valores* (2)
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>
- Matute, G. W. & Méndez, U. C. (2018). *La comprensión lectora y su incidencia en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico - creativo, en los estudiantes del octavo año de la unidad educativa básica fiscal "Padre Antonio amador". Diseño de una guía metodológica sobre técnicas de comprensión lectora* (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Morales, O. D. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado. *Revista académica Escribanía* (14)
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1814>
- Ortega, H. (2014) *La creatividad en la enseñanza del docente universitario* (Tesis doctoral). Universidad Cuauhtémoc, España.
<https://eprints.ucm.es/28480/1/T35768.pdf>
- Rodríguez, H. L. (2013) *Estrategia didáctica: Aprendizaje de la Filosofía desde procesos Metacognitivos para estudiantes de grado undécimo del Colegio San Cristóbal Sur I.E.D* (Tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
<http://repositorv.pedagoica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9167/TO-15368.pdf?seauence=1&isAllowed=v>
- UNESCO (2007). *La filosofía. Una escuela de la libertad*.
<http://unesdoc.unesco.org/imaaes/0019/001926/192689S.pdf>

Modelo flexible a crecer para la vida en la región de Tequendama y Magdalena Centro



Simposio de Investigación

Modelo flexible a crecer para la vida en la región de Tequendama y Magdalena Centro

Posso Restrepo Patricia

<https://orcid.org/0000-0001-9364-3571>

<https://scholar.aooale.com/citations?user=fW8tsCaAAAAJ&hl=es>

Universidad Cooperativa de Colombia

patricia.posso@campusucc.edu.co

Resumen

Colombia viene apostando a la creación de una fórmula que le permita cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible y en particular, reducir los niveles de analfabetismo en el país. Para lograrlo, el Ministerio de Educación Nacional MEN, diseñó el *Modelo Educativo Flexible A Crecer Para La Vida* (2017) que busca atender en este aspecto, a la población vulnerable, campesina y rural, por situación de desplazamiento. El propósito del Modelo es formar personas productivas y ciudadanos participativos, que identifiquen e intervengan de forma significativa, es decir, propiciando y generando transformaciones en los procesos cotidianos personales, familiares, de sus comunidades y de su medio ambiente. El enfoque pedagógico planteado es el aprendizaje significativo, teoría crítica y educación popular. Cundinamarca adopta el modelo para implementarlo en la región, y en el desarrollo de la investigación *Sistematización de la experiencia sobre implementación del Modelo Educativo Flexible A CRECER para la Vida*, se presenta aquí, los resultados de la región de Tequendama y Magdalena Centro.



Los resultados giran en torno a la categoría *percepciones*, término que Maturana (2003) ubica en una triada entre observador - organismo - entorno. En este sentido, todos los organismos están determinados por sus propias configuraciones, y la interacción con su entorno es la que posibilita la reconfiguración de su ser. Y se entiende que a pesar de las dificultades económicas, sociales, culturales e históricas, la alfabetización es el puente que ayuda a las personas a dignificarse, a tener esperanza por soñar un mundo mejor, es la oportunidad para establecerse en su territorio con dignidad y respeto.

Palabras claves: Modelo Flexible A Crecer para la vida, Percepciones, Observador, Organismo, Entorno.

Introducción

Cabe señalar que para Maturana (2001) el cuerpo como sistema biológico es el que posibilita el lenguaje, y es a partir del lenguaje que el hombre reconstruye el mundo y la experiencia. Ahora bien, la percepción abre la posibilidad de la observación, y, por tanto, la cognición, es decir que el conocer esta mediado entre lenguaje y emociones, los seres humanos perciben y conocen desde un estado emocional específico.

Desde el punto de vista gnoseológico, Aguilar (2010) plantea que la percepción es uno de los niveles básicos para la construcción del conocimiento y para la psicología social, la percepción se enmarca en comprender como los seres humanos piensan y recuerdan información sobre los demás, es un proceso nervioso superior que permite a partir de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente del entorno. Así, la percepción se relaciona como un proceso mental que elabora, organiza e interpreta con sentido la información recibida en la interrelación entre sujeto y objeto.



Ahora bien, desde la perspectiva cultural, algunos autores han planteado la percepción como un sistema de códigos, por ejemplo, Santoro (1980) la clasifica como códigos dentro de un sistema rígido, proponiendo la utilización de estructuras significantes haciendo referencia de los elementos que posibilitan la clasificación de las experiencias sensoriales y como se organiza el mundo cuando se percibe todo del entorno.

En su planteamiento filosófico, Merlau-Ponty (1975) lo muestra como un proceso parcial y distinto, aquí el observador no percibe las cosas en su totalidad, debido a que las sensaciones y perspectivas son tan sólo un aspecto de los objetos en un momento determinado. Esta situación refleja que existe un proceso cambiante el cual se va reconfigurando a partir de nuevas experiencias y sensaciones.

Cuando el docente presenta el conocimiento al iniciar la clase, se posibilita la interacción entre la información nueva y la que ya posee el estudiante, aquí se potencia la percepción, puesto que busca dar significado a los nuevos contenidos que se van adquiriendo y la reestructuración de los esquemas mentales que se van formando. El aprendizaje constructivo se fundamenta en una actividad perceptual que vincula ambientes y sentidos, estableciendo relaciones entre la información previa acumulada de la memoria y la información nueva, que permite cumplir con el objetivo del estudio como fue la sistematización de la experiencia sobre la implementación del Modelo, logrando incentivar el desarrollo comunitario de la región central de Cundinamarca.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo hermenéutico, por cuanto contribuye a la interpretación de la teoría existente y a las prácticas de alfabetización para poblaciones jóvenes y adultas, así como a la sistematización de experiencias como el método de interpretación crítica de la realidad. La técnica utilizada fue los grupos focales conformados en los municipios de Quipile, Viotá y San Juan de Rioseco y los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron entrevistas que se estructuraron bajo las categorías de alfabetización y programas de alfabetización, con el fin de ser aplicados a la población compuesta por 4 Alfabetizadoras y 146 Alfabetizados

Resultados

Las emociones que surgen de la vivencia de los alfabetizados son expresadas en primera instancia como de una gran alegría, sentimientos de bienestar, agrado por el reencuentro con vecinos, parientes y/o amigos; felicidad de revalorar lo aprendido a lo largo de la vida, curiosidad por descubrir sus posibilidades de aprendizaje, gratitud con los profesores, fuertes deseos de adquirir nuevas habilidades y un marcado sentido de responsabilidad frente al cumplimiento de las tareas asignadas. Los estados positivos de ánimo se compartieron al interior de los grupos focales mostrando que Alfabetizados y Alfabetizadoras, estuvieran interconectados emocionalmente. Los sentimientos compartidos de pertenecer a un proyecto importante, los persuadieron y motivaron a asumir nuevas responsabilidades frente a la tarea de involucrarse en trabajos colaborativos, beneficiarse, aprender en grupo y considerar sus propios esfuerzos como ejemplarizantes para sus hijos, nietos, allegados o conocidos del entorno próximo.



Para el adulto participante, ser alfabetizado supuso enfrentarse a distintos usos del lenguaje verbal y escrito, como una nueva forma de verse a si mismo interactuando frente a las exigencias del entorno y nuevas formas de comunicación. En la zona rural, sus habitantes dedicados a las labores del campo y el cuidado de la familia asociaron el aprendizaje con el compañerismo, el compartir, un aspecto lúdico para la relajación y la distracción, pero al mismo tiempo una tarea de compromiso independiente para la realización de los trabajos en el aula.

En el criterio cognitivo, el Alfabetizado da importancia al aprender a valorar la capacidad para fortalecer sus habilidades lecto escriturales, la comprensión de lectura, el razonamiento matemático y conceptos sobre ciencias naturales; pero también, a la oportunidad de recibir educación , de reaprender a pesar de las dificultades y retos, de superar las barreras de la edad y la desesperanza.

Para los beneficiarios, el aprendizaje estuvo ligado a sus circunstancias sociales, es decir, vieron en su participación una oportunidad para mejorar la calidad de vida, optimizar sus labores del campo y ser prósperos en sus negocios. La alfabetización se oriento también a motivarlos a seguir adelante, no decaer en el proceso, capacitarlos para el avance hacia nuevos contenidos disciplinares y avanzar hacia mayores niveles de complejidad del conocimiento.

Discusión

En términos de evaluación de los aprendizajes, los alfabetizados consideraron que esta se realizó con base en las tareas asignadas, con calidad humana y una buena retroalimentación. Los sentimientos hacia la evaluación son de felicidad, satisfacción, curiosidad, nostalgia de las duras vivencias de la infancia y asombro por lo nuevo.

Las Alfabetizadoras por su parte, a lo largo del proceso demostraron gran entrega y compromiso hacia el aprendizaje de sus estudiantes, llegando incluso a desplazarse a largas distancias en condiciones difíciles en medio de la emergencia sanitaria ocasionada por el Sars Covid-19, la ola invernal y el difícil acceso a ciertas veredas, para lograr tal propósito. En general se percibe que están orgullosas de la labor cumplida al ver el gran avance de los Alfabetizados en el tiempo compartido, estos ya saben reconocer números, y por tanto realizar sus cuentas, así como saber firmar y con ello sienten que han recuperado parte de su dignidad como personas.

El trabajo colaborativo ayudo además a modelar buenas prácticas comunicativas, llevando a los Alfabetizado a expresarse mejor y a ser tolerantes con las opiniones diferentes a la propia. El modelar el comportamiento a partir del ejemplo, es una estrategia ampliamente investigada en educación, las Alfabetizadoras han hecho uso del aprendizaje vicario, esto es, aprender a partir de la metodología observacional como un recurso indispensable en las clases presenciales.



Conclusiones

El Modelo Flexible A Crecer para la vida, se percibe como una apuesta política que responde a lo planteado por las Naciones Unidas en los 17 objetivos de desarrollo sostenible. Bajo esta perspectiva es una respuesta para desarrollar las zonas y reducir las brechas de desigualdad e inequidad.

Por su parte, la percepción de las Alfabetizadoras apoya la perspectiva de los Alfabetizados, quienes perciben el Modelo como una oportunidad de aprender y socializar en los espacios abiertos por el programa, permitiéndoles salir del estado de ignorancia y mejorar la calidad de vida propia y de la comunidad.

Referencias

- Aguilar, F. (2010). Percepción y meta-cognición en la educación: una mirada desde América Latina. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (8), 147-196. ISSN: 1390-3861.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846105007>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 476 p. [https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty Maurice Fenomenologia de la percepcion 1993.pdf](https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Orientaciones y ruta para articular el Modelo educativo flexible a crecer para la vida Ciclo I alfabetización al proyecto educativo institucional*.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/Orientación_%20Recursos%20Colecci%C3%B3n%20Educacion%20formal%20adultos.pdf
- Santoro, E. (1980). Percepción social. En: E. Sánchez, E. Santoro y J. F. Villegas. *Psicología social*. México: Trillas, pp. 77-109.

Aportes de la investigación en gestión ambiental: un análisis del periodo 2017- 2021 en relación con los ODS



Simposio de Investigación

Aportes de la investigación en gestión ambiental: un análisis del periodo 2017-2021 en relación con los ODS

Quintero Ferrer Catalina

<https://orcid.org/0000-0001-5531-5091>

Fundación Universitaria del Área Andina

cauintero2@areandina.edu.co

Ríos Rodríguez Marcela

<https://orcid.org/0000-0002-6740-8428>

Fundación Universitaria del Área Andina

marios6@areandina.edu.co

Resumen

La Especialización en Gestión Ambiental de la Fundación Universitaria del Área Andina integra la gestión, educación ambiental y participación, promoviendo propuestas de investigación formativas y aplicadas aportando al desarrollo sostenible. La especialización cuenta con la línea Gestión ambiental y educación para la sostenibilidad y con dos sublíneas Gestión ambiental local y Participación, educación y cultura para la sostenibilidad, enmarcadas en contextos territoriales y se han ido articuladas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por esta razón el objetivo de este trabajo fue analizar el aporte de los proyectos de investigación desarrollados por los estudiantes como opción de grado frente a los ODS entre el 2017 al 2021. La metodología se basó en una investigación de carácter descriptivo y longitudinal con un enfoque cualitativo donde se caracterizaron 579 trabajos, de los cuales 393 se desarrollaron en la sublínea Gestión ambiental local en temas como residuos, minería, producción agropecuaria sostenible y 186 en la línea



Participación, educación y cultura para la sostenibilidad con Proyectos ambientales escolares y comunitarios de educación ambiental.

Los trabajos se relacionan con los ODS 11, 4, 12 y 15 aportando desde los conocimientos adquiridos en el proceso de formación posgradual con su entorno de manera integral.

Palabras Clave: gestión ambiental, investigación ambiental, objetivos de desarrollo sostenible

Introducción

Durante las últimas décadas, el mundo ha priorizado la necesidad de hacer un uso adecuado de los recursos naturales porque las problemáticas ambientales, tales como la pérdida de diversidad, el cambio climático y la contaminación son una realidad global (Almond, Grooten, & Petersen, 2020). Estas problemáticas ambientales consideran la dimensión humana y sus implicaciones sociales, económicas y políticas en los territorios. En este sentido, la Especialización de Gestión Ambiental reconoce que los conceptos y herramientas de la gestión ambiental se deben articular con la educación ambiental para que exista realmente una transformación en la sociedad.

Es así como la investigación en la Especialización de Gestión Ambiental se fundamenta en tres conceptos: *gestión, educación ambiental y participación*. La gestión fomenta alternativas y propuestas que permiten una apropiación territorial desde el individuo generando transformaciones que contemplen los servicios ecosistémicos (Ministerio de Medio Ambiente, 2001), la educación ambiental es un proceso

dinámico y participativo, orientado a formar personas críticas y reflexivas, que comprenden las problemáticas ambientales.

Finalmente, la participación hace referencia a la aplicación de la propuesta sobre la comunidad directamente afectada, buscando siempre la transformación de una sociedad ambientalmente sustentable (Ley 1549 de 2012).

Los Objetivos de desarrollo sostenible, integran los elementos sociales, políticos, económicos y ecológicos desde lo local hacia lo global y para los programas enfocados a promover la sostenibilidad, es importante identificar el impacto de su formación.

De acuerdo con lo anterior el objetivo general de la investigación fue analizar el aporte de los proyectos de investigación en la Especialización de Gestión Ambiental, frente a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y se desarrolló a través de la Identificación de los proyectos de investigación de acuerdo con las líneas determinadas en la investigación del programa durante el periodo 2017 al 2021 y determinando la relación de las líneas con los ODS y sus proyectos relacionados.

Dentro de la especialización se ha desarrollado una línea de investigación que permite incorporar la dimensión ambiental dentro desde una visión integral, que articula los conceptos de *Gestión ambiental y educación para la sostenibilidad*. Así mismo, reconoce los ODS como la hoja de ruta que integra las necesidades ecosistémicas, sociales, económicas y políticas para tener un planeta sostenible. En este sentido se desarrolla la investigación en dos líneas:



a) *Gestión ambiental local* resultado del manejo participativo de las situaciones ambientales de una región con los diversos actores, usando instrumentos para el funcionamiento de los ecosistemas, mejorando la calidad de vida dentro de un marco sostenible (Guhl Nannetti & Valencia Gutiérrez , 2000). A nivel normativo, se evidencia desde dos ángulos: el Estado que administra y reglamenta el uso de los recursos naturales desde las leyes y decretos específicos como la Constitución política, ley 99 de 1993 y el decreto 1076 del 2015; y al sector privado quien asume una actitud ecológicamente activa, previniendo y controlando la generación de impactos de acuerdo con los parámetros dados por las autoridades y por la implementación de estándares voluntarios.

b) *Participación, Educación y Cultura para la Sostenibilidad* La Política de Educación Ambiental esta orientada hacia la formación de los individuos y colectivos para la participación en procesos de gestión ambiental. Además, "la Educación Ambiental se reformula para convertirse en la educación para el desarrollo sostenible, que integra visiones de tipo económico, social, cultural y ecológico en el marco de problemáticas situadas en diversos contextos" (Rendon López, 2018).

La Especialización en Gestión Ambiental cimienta acciones en el alcance de propósitos de los derechos colectivos del medio ambiente para mejorar la calidad de vida mediante la incorporación de la educación ambiental de manera transversal, por medio de estrategias ambientales que promuevan la cultura ambiental.

Desde esta visión la investigación del programa aporta principalmente a los siguientes ODS de educación , ciudades sostenibles, acción por el clima y ecosistemas terrestres.

Resultados

Se caracterizaron la totalidad de los trabajos de grado (579) realizados por los estudiantes de la Especialización de Gestión Ambiental entre el 2017 - 2021 en el territorio nacional, dentro de los cuales se encontraron diversas temáticas (figura 1) que hacen parte de las sublíneas de investigación del programa y se distribuyeron así: 393 en Gestión Ambiental Local y 186 en Participación, Educación y Cultura para la Sostenibilidad (figura 2).

Figura 1

Principales temas de investigación



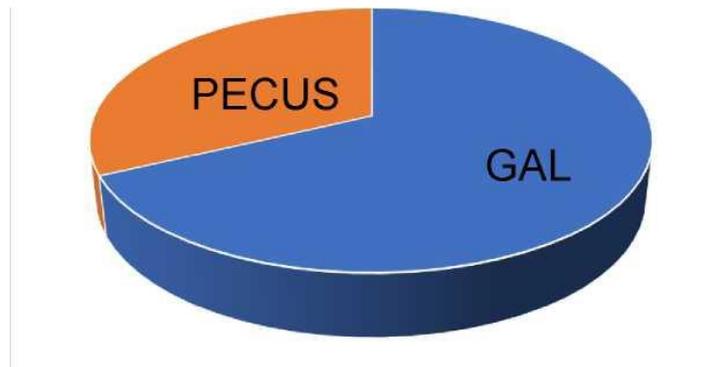
Fuente: *Especialización en Gestión Ambiental, 2022*

Las categorías temáticas fueron desarrolladas por medio del análisis e identificación de las palabras claves presentes en los resúmenes de los proyectos. Dentro de los temas principales en *Gestión Ambiental Local* se encuentran la gestión de residuos, minería, producción agropecuaria sostenible. Y dentro de *Participación, Educación y Cultura para la Sostenibilidad* se encuentran los PRAE y PROCEDA.

Figura 2

Sublíneas de investigación representadas en los trabajos de grado 2017 - 2021

Distribución de proyectos por sublínea



Fuente: Especialización en Gestión Ambiental, 2022

A pesar del mayor porcentaje en *Gestión Ambiental Local*, es importante recalcar que dentro de la investigación se contempla un componente social que permita generar esos cambios en las problemáticas incorporando acciones pedagógicas o de formación para la implementación de los instrumentos de gestión. Mientras que en los *Participación, Educación y Cultura para la Sostenibilidad* los instrumentos se apoyan de acciones o proyectos de gestión, con un mayor énfasis en la formación.

Dentro del contexto de los ODS, los proyectos se enmarcan en los ODS 11, 4, 12 y 15 ciudades sostenibles, educación de calidad, ecosistemas terrestres y producción sostenible respectivamente, sin embargo, existe un aumento en temáticas relacionadas con ODS que cobran relevancia por la situación mundial y nacional, agua limpia y saneamiento ODS 6 y acción por el clima ODS 13, Ver figura 3.

Figura 3

Objetivos de desarrollo sostenible por proyectos



Fuente: Especialización en Gestión Ambiental, 2022

Conclusiones

La investigación en gestión ambiental y educación para la sostenibilidad, se aborda desde una mirada estratégica e interdependiente de la teoría, epistemología y metodología de los componentes dinamizadores desde la gestión ambiental territorial basada en los instrumentos de planificación en el territorio, así como desde la educación ambiental formal e informal, que conlleve al sector público, privado y comunitario al desarrollo de propuestas de gestión ambiental integrales, eficaces y eficientes.

En la especialización, los aportes de la investigación permiten identificar el abordaje problemáticas territoriales, a través del desarrollo metodológico implementado en la formación posgradual, teniendo como resultado propuestas integrales para la mitigación de estas promoviendo un espíritu crítico y actitud positiva hacia la investigación, innovación y el emprendimiento.

Bibliografía

Gaitán Riveros, C., Martínez Camargo, D., Gaetän Gatarayiha, S., Romero Ramírez, J., Saavedra Estupiñán, M., & Alvarado Valencia, P. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado*. Bogotá.

<https://docplaver.es/16138344-Caracterización-de-la-práctica-docente-universitaria-estudios-de-caso-pregrado.html>

Almond, R. E., Grooten, M., & Petersen, T. (2020). *Living Planet Report 2020*. Gland, Switzerland.: WWF.

Guhl Nannetti, E., & Valencia Gutiérrez, M. (2000). *Vida y Región, Gestión Ambiental en el Valle del Cauca*. Santiago de Cali: Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca -CVC-, Subdirección de Planeación, Quinaxi, Instituto para el Desarrollo Sostenible.

Ley 1549 de 2012. (s.f.). *por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial*. Bogotá.

https://test-www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2020/05/Ley_1549_de_2012.pdf

Ministerio de Medio Ambiente. (2001). *Política Nacional de Investigación Ambiental*.

<https://rediusticiaambientalcolombia.files.wordpress.com/2012/09/politica-nacional-de-investigacion-ambiental2.pdf>

Pulgarín, J., & Mejía, J. (2017). *Política pública para la gestión integral del recurso hídrico en Quindío-Risaralda 2008-2015*.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestión/article/view/61337>

Rendon López, L. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: acercamientos desde una perspectiva colombiana. *Revista producción + limpia*, 133.149.

Investigación pedagógica como competencia cultural: enfoques metodológicos contemporáneos



Simposio de Investigación

Investigación pedagógica como competencia cultural: enfoques metodológicos contemporáneos

Rodríguez Cuberos Edgar Giovanni

<https://orcid.org/0000-0001-8605-1711>

<https://scholar.google.com.co/citations?user=ITSmXboAAAAJ&hl=en>

Fundación Universitaria del Área Andina

erodriguez235@areandina.edu.co

Resumen

Una de las dificultades habituales en la enseñanza de la investigación pedagógica en posgrado tiene que ver con la delimitación de la pregunta de investigación. Generalmente, se trata de una formalización derivada de una síntesis que provee una muy adecuada conformación de contexto, es decir, de un proceso de consulta estructurado robusto. No obstante, dicha formulación a veces resulta difusa y abstracta, lo que conduce a serias dificultades en los diseños propuestos para cumplir los objetivos derivados. Este trabajo propone a partir de la experiencia sistematizada y en clave de reflexividad, la necesidad de proponer sistemas educativos para la investigación pedagógica que asuman enfoques contemporáneos para la descripción de problemas y la forma en que estos métodos de trabajo definen la práctica investigativa como una competencia cultural de naturaleza exponencial.

Palabras clave: Investigación pedagógica, enseñabilidad investigación, praxis reflexiva, competencia cultural



Introducción

Como parte de los procesos de formación de la mayoría de los estudios de posgrado en educación se incluye la elaboración de ejercicios de investigación de diferentes niveles de complejidad de acuerdo a las expectativas de los perfiles, las competencias asociadas y resultados de aprendizaje declarados por dichos programas. Se espera que con este tipo de ejercicios se configure y fortalezca una práctica investigativa e innovadora permanente agenciada por los egresados, no obstante, dicha enseñabilidad de la investigación y, en particular en educación, resulta en la actualidad poco efectiva en términos de sostenibilidad, continuidad, penetración y transformaciones curriculares necesarias. Esta afirmación puede contrastarse con los estudios frecuentes de la Dra. Fabiola Cabra y la incidencia de los egresados de diferentes instituciones en procesos investigativos educativos o pedagógicos. Este trabajo propone a partir de la experiencia, y, por lo tanto, desde un lugar de enunciación basado en la productividad académico investigativa generada por el modelo propuesto (enfoques contemporáneos - investigación como competencia cultural) en años de trabajo como educador, exponer la necesidad de ampliar los frentes de trabajo metodológicos disponibles para la generación de proyectos de investigación desarrollados por los estudiantes de los diferentes programas de posgrado en educación. Esta iniciativa, así como sus diferentes mecanismos se ha evidenciado y expuesto a lo largo de diferentes publicaciones, espacios académicos, participaciones en eventos, entre otros (Rodríguez, et al., 2019, 2021).

De tal manera, a lo largo de estos años de práctica como educador en las áreas de investigación, he configurado una metodología de acompañamiento y de enseñabilidad de la investigación como praxis

reflexiva, en la cual, la competencia cultural es uno de los resultados más evidentes y exitosos. Esta experiencia ha sido implementada como perspectiva de trabajo en asignaturas de investigación, en diversos proyectos, en la configuración de labs de educación, en la gestión de la investigación y la academia y como parte de propuestas académico administrativas en diferentes instituciones.

Así, parte del modelo de enseñabilidad de práctica investigativa para estudiantes de posgrado en educación, tiene como puntos estructurales y procedimentales principales los siguientes:

Fase 1. Sensibilización, contemporización y necesidad de la Praxis investigativa para el maestro.

Fase 2. Revisión de casos en los que se implementan métodos disruptivos e interdisciplinarios.

Fase 4. Exploración inicial de fenómenos, situaciones o acontecimientos que requieren procesos investigativos desde una mirada diferencial y situada.

Fase 5. Implementación de métodos ágiles para la caracterización de dichos fenómenos en entornos de aprendizaje labs y maker spaces.

Fase 6. Análisis reflexivo de los aprendizajes y transformaciones sugeridos por el ejercicio (competencias culturales derivadas de la praxis investigativa).

Fase 7. Redacción de proyecto utilizando métodos ágiles para la estructuración de las ideas en entornos de aprendizaje labs y maker spaces.



A nivel metodológico esta propuesta se lleva a cabo teniendo como referentes principales las secuencias didácticas implementadas desde la estructura de los labs educativos (Rodríguez e Infante, 2019) que involucran estrategias de co-creación, síntesis de pensamientos y elaboración de maquetas y proyectos para el diagnóstico y solución de problemas en diferentes contextos.

Resultados y/o Discusión

El ejercicio de la investigación asumido como una práctica que transforma ética y estéticamente a los sujetos y en este sentido, una competencia cultural, ha atravesado distintas lógicas de enseñabilidad a lo largo del tiempo. Estas formas varían de acuerdo a las capacidades de los maestros que acompañan estos procesos y sus cualidades particulares que, sobre la base de la experiencia, pueden ofertar una serie de conocimientos relacionados que desbordan la formalización exigida por los repertorios metodológicos aceptados como normativos o dentro del habitus y campus en las comunidades científicas. Adicionalmente, aspectos como la cienciometría reciente han contribuido para que esta práctica investigativa pierda en ocasiones muchos de sus sentidos y horizontes. Por su parte, el trabajo pedagógico realizado en diferentes programas de posgrado se concibe en estos paradigmas metodológicos con lo cual se hace necesario explorar nuevas alternativas procedimentales que incluso amplíen el régimen de lo mixto a nivel cualitativo para transversalizar métodos y herramientas (Métodos ágiles) que provienen de otras disciplinas y que facilitan desde el diseño o incluso la gestión contar con esquemas diferentes y mucho más prácticos para avanzar en los diseños de las investigaciones y sobre todo, en el momento inicial que requiere altas capacidades de intuición,

inferencia, análisis y síntesis. Enfoques de trabajo que se vienen explorando y que hacen énfasis en la cultura maker o de laboratorios aplicados (dentro de las modalidades DiY por ejemplo) proponen también nuevos escenarios de práctica reflexiva, donde los procesos pedagógicos se sistematizan bajo una serie de artefactos y maquetaciones que facilitan la aproximación y la contextualización necesaria para identificar varias preguntas de investigación en escenarios de alta complejidad y que, por lo tanto, de acuerdo a condiciones de posibilidad (recursos, tiempos, relaciones, políticas, entre otros) puedan desarrollarse dentro de una propuesta de alcance definida. Los resultados de este tipo de estrategias no sólo conducen a la efectividad y eficacia en el desarrollo de los procesos (esto se puede evidenciar con los trabajos que he acompañado a nivel de pre y posgrado) sino también en lo que considero mucho más importante: La interiorización de la práctica investigativa como parte de un estilo de vida académico que favorece precisamente una competencia cultural.

Conclusiones

Es conocido que en la actualidad se requieren grandes transformaciones para potenciar los procesos educativos en todos los niveles. Algunos apuestan por la implementación de tecnologías dada la experiencia reciente, no obstante, dichas tecnologías pueden ser mucho mas efectivas cuando se instaura una cultura, una visión de la investigación que interiorice sus valores y su efecto transformador. En otras palabras, una disposición que se forma en la medida de ser partícipe de procesos de enseñabilidad que sean retadores, que sugieran nuevas formas de resolver o atender las problemáticas, de verse invitado a la comunidad investigadora mediante discursos pedagógicos



innovadores, pero sobre todo motivadores, con lo cual, los espacios de investigación (por ejemplo, las asignaturas convencionales) se configuren como cuencas de exploración y avance.

Para ello, es necesario para la formación posgradual en educación y pedagogía, que se avance en nuevas formas de enseñabilidad de la práctica reflexiva y la estructuración de proyectos de intervención investigativa, sobre la premisa de herramientas interpretativas y sistemáticas que faciliten la comprensión de los compromisos y declaraciones implícitas en una delimitación de problema como las que se explican aquí. Mas allá del efecto en la formalidad esperada por los requisitos y acuerdos en lo que se considera dentro de la comunidad académica como necesario (formalización de proyectos clásicos), se trata de promover como competencia cultural el diseño de permanente de intervenciones educativas con perspectiva de investigación y, por supuesto, la formación encascada de nuevos investigadores de la práctica educativa. Entonces, las competencias culturales asociadas en esta nueva forma de trabajo pueden ser resultado de una dinámica investigativa interiorizada como una actitud, como una actividad que determina un carácter y una relación diferente con el conocimiento, trascendental para los nuevos maestros en nuestra época, pero, ello depende de que se decida abrir espacio a nuevas metodologías y maneras de comprender el decurso de un diseño investigativo en educación, quizás, menos taxativo y mucho más divertido como una forma distinta de relacionarse con el conocimiento y el saber.

Referencias bibliográficas

- Norman-Acevedo, E. & Daza-Orozco, C. & Caro-Gómez, C. (2021). Hoja de ruta para la elaboración de resultados de aprendizaje para la formación investigativa. *Panorama*. 15, 1-12. 10.15765/pnrm.v15i28.1813
- Zuleta, M., & Rodríguez, E. (2021). *Deleuze: una pedagogía desde la inmanencia. Apuntes para otros modos de enseñar y aprender*. Tunja: Editorial de la Juan.
- Rodríguez, E., & Infante, A. (2019) Los lab/oratorios escolares: cuencas de innovación, empoderamiento y emprendimiento. En Daza-Orozco, CE. (2019). *Iniciación científica: conceptualización, metodologías y buenas prácticas*. Bogotá, Colombia. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano
- Rodríguez, E (2019) *Implicaciones de las tendencias contemporáneas (disrupción, maker, spaces, labs) en los modelos de formación de maestros*. Cumbre ASCOFADE Mesa 1. Universidad San Buenaventura Cali-Colombia.

Escenarios de formación en la actividad investigativa en el posgrado



Simposio de Investigación

Escenarios de formación en la actividad investigativa en el posgrado

Plascencia González Martín
martin.plascencia@unach.mx
Universidad Autónoma de Chiapas

Introducción

Las y los investigadores se forman. Esta breve expresión ratifica que no se nace siendo investigadora o investigador, sino que es un proceso progresivo de formación que implica acompañamiento. Aunque hay programas diseñados para la formación de vocaciones científicas tempranas, *escolarmente* es en la realización de tesis de licenciatura que se inicia este proceso formativo sobre el campo, mismo que es adoptado en el posgrado como uno de sus fines. Este proceso es articulado en la mediación del profesorado del posgrado y de las compañeras y compañeros pares que 'estudian'. Dentro de las habilidades y capacidades que requiere el desarrollo de la investigación está el adecuado planteamiento de la pregunta, la revisión específica y crítica de la producción previa, la sistematización de todo el proceso, que implica orden y detalle de la forma en que se plantea la pregunta, pero también de la metodología para su respuesta.



Intencionalidades formativas del posgrado: disciplinar y en investigación

Los posgrados están enfocados en su mayoría en formar personas críticas, propositivas y hábiles en la resolución de problemas de la disciplina específica de que se trate. La organización y fines curriculares pudieran agruparse en dos grandes esquemas, los articulados preponderantemente hacia la profesionalización y especialización, y aquellos de investigación. Los primeros están enfilados a fortalecer capacidades y habilidades disciplinarias. Los segundos, trazan el camino hacia la adquisición de capacidades y habilidades para continuar con la generación de conocimiento en esas disciplinas. Pero en ambos casos, la pretensión del posgrado es la formación de personas capaces de hacer un análisis más profundo de las situaciones, problemáticas y ámbitos de su disciplina. Es decir, tendrían un fin transformador. Por lo antes mencionado, la formación en investigación debe tener un carácter curricular y transversal, no se puede suponer que la transversalidad es suficiente.

Elementos constitutivos que favorecen la formación investigativa

Ahora, se hará una breve síntesis de cómo el posgrado presenta escenarios formativos para las y los estudiantes, y así formar potencialmente personas investigadoras. La actividad investigativa puede definirse como todas las acciones relacionadas con la generación, expansión, aplicación, intercambio y transferencia de conocimientos relacionados con la actividad científica. Dicha actividad involucra una serie de actividades: plantear problemáticas relevantes para los ámbitos de competencia; diseñar, gestionar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación; elaborar informes, reportes y otros documentos;

colaborar y vincularse en redes académicas y con comunidades diversas: ONG, gobiernos, colectivos. También, implica exponer públicamente los resultados a través de textos escritos y orales, y revisar e interpretar los resultados de otras personas.

Los programas de posgrado tienen una intencionalidad formativa explícita cuyos objetivos trazan los alcances y la dirección que tienen, es decir, la forma específica que ese posgrado adopta el tema de especialización. Ligado a esto, es necesario que los programas tracen y desarrollen líneas de investigación también específicas, que permitan la organización de la actividad investigativa en conjunto.

Ahora, se exponen algunos elementos en los cuales los posgrados forman (o debieran formar) en investigación, construyendo la comunidad de aprendizaje en torno a:

- Saber preguntar considerando producción científica previa, y la metodología para las respuestas
- Entender los lenguajes científicos de la disciplina
- Leer comprensivamente / de manera compartida
- Leer críticamente: implica comprender discursos contrapuestos, referencias históricas
- Escribir/redactar en formato académico
- Componer textualmente a partir de otros
- Componer a partir de perspectivas teóricas
- Predefinir las metodologías
- Desarrollar propuestas de investigación a través de metodologías
- Compartir, intercambiar y criticar en comunidad
- Comunicar oralmente de manera efectiva: identificación de los públicos (académico/ otros públicos)



- Establecer vinculaciones académicas
- Relacionarse con actoras y actores locales: las y los participantes de la investigación

Una actividad específica a través de la cual se concreta la práctica investigativa que integra los anteriores elementos es la realización y defensa de la tesis.

La tesis: proceso y producto de la actividad investigativa

La tesis concreta las intenciones investigativas y fomenta indagaciones específicas en torno a una problemática, la cual esta alineada al posgrado. Así, la tesis se considera el centro donde se concentra la actividad investigativa como proceso y como producto. En ella se hace posible para cada estudiante la propia construcción y respuesta a las problemáticas planteadas, y el reconocimiento crítico de cómo se ha respondido esa u otras preguntas de manera histórica en la comunidad científica.

Conclusión

Retomando las ideas expuestas, se advierte que el posgrado es un escenario para la formación en investigación a través de un acompañamiento constante e intencionado de un estudiante por parte del profesorado del posgrado y de pares, usando instrumentalmente la tesis por ser de interés propio del estudiante y por enlazarse con líneas curriculares disciplinares y de investigación propias del posgrado.

Por tanto, asumir la formación en investigación en el posgrado demanda integrar curricularmente y con acompañamiento explícito la formación a través de la realización y defensa de una tesis original.

Balance y proyecciones

Simposio investigación



Simposio de Investigación

Balance y proyecciones Simposio investigación

García-Chitiva María del Pilar
Politécnico Grancolombiano

Este encuentro de diálogo de saberes e intercambio de desarrollos y avances en los procesos de investigación adelantados en los programas de posgrados de nuestras Facultades de Educación nos permitió ver apuestas interesantes, edificantes y retadoras. Gratamente se encuentran enfoques, temas de interés, apuestas, análisis e implementaciones diversas en las conferencias y ponencias que hicieron parte de este simposio. Este es un excelente resultado de esta jornada ya que nos ratifica que el escenario educativo, las relaciones que en él y a partir de él se tejen, así como quienes participan en el proceso educativo.

En la primera conferencia denominada "*Escenarios de formación en la actividad investigativa en el posgrado*" el Dr. Martín Plascencia Martínez, nos invitó a reflexionar sobre los retos e implicaciones de los programas de posgrado en la formación de investigadores, al comprender que la educación posgradual tiene la misión de formar personas, profesionales críticos, propositivos y hábiles en la resolución de problemas, capaces de hacer un análisis profundo de las situaciones para posibilitar transformaciones que impacten el entorno educativo y social. En este sentido, el Dr. Plascencia planteó la idea de que la formación en los programas de posgrado, desde su organización y sus fines, pueden agruparse en dos grandes esquemas.



El primero, centrado en la profesionalización y especialización, en donde se fortalecen capacidades y habilidades disciplinares. El segundo, centrado en la investigación, en donde se perfila el camino hacia la adquisición de capacidades y habilidades para continuar con la generación de conocimiento en esas disciplinas.

Ahora bien, teniendo presentes estos retos en la formación posgradual, también se hace necesario pensar en ¿Cómo puede resultar viable hacerlo? El acompañamiento y la guía a los estudiantes desde las etapas más tempranas del proyecto tales como: la formulación de la pregunta (ese aprender a "saber preguntar considerando producción científica previa"), el desarrollo de los ejercicios de revisión temática, la comprensión de los lenguajes científicos en cada disciplina, la estructuración de rutas metodológicas pertinentes para la apuesta investigativa de la que se parte cuando se formula la pregunta, las formas para generar y comunicar los reportes de investigación, la relevancia de articular la tesis de grado a las líneas de investigación de los programas desde los que se generan. Y finalmente, pero no menos importante, la relevancia de la interacción en redes académicas y científicas, que en últimas acogen al investigador y le hacen partícipe de comunidades epistémicas, de aprendizaje.

En la segunda conferencia, denominada "*Grupos de Investigación en la Facultad de Educación: Caracterización de los itinerarios y aproximación a los campos de estudio*" el profesor Carlos Eduardo Valenzuela nos mostró, en primer lugar, un ejercicio interesante de revisión de lo construido, lo avanzado y lo alcanzado en términos de investigación en la Facultad de Educación (FED) de la UPN en un periodo de 6 años, 2014 - 2020.

En segundo lugar, nos compartió como para este análisis, partieron de la reflexión frente a los campos de estudio y líneas que estructuran y articulan los procesos de investigación de los diferentes grupos de la FED de la UPN. Este *zoom* a los procesos de investigación internos, propios de la FED, al que nos acerca el profesor Valenzuela, nos permitió ver la diversidad de grupos, sus intereses e interacciones mediante sus enfoques y líneas de investigación, que derivan en trabajos colaborativos Inter facultades e interinstitucionales. Igualmente, nos permitió ver una aproximación de la investigación desde diversas formas de lectura de los contextos educativos y sus realidades, revelando la riqueza en ese "entramado de producción teórico-discursiva" entre el "campo intelectual y pedagógico".

Así mismo, se pudo ver que la característica diversa de los grupos de la FED y sus focos de estudio se ocupa de preguntas como,

- © *¿De qué forma se han constituido las relaciones entre educación y cultura política a través de una mirada socio-histórica?*
- © *¿Cuáles son los retos de la formación de docentes, la formación permanente y la formación continua en torno a las problemáticas, socio-culturales y políticas de la sociedad contemporánea?*
- © *¿Cómo desarrollar propuestas pedagógicas que posibiliten reales procesos de inclusión educativa y social?*
- © *¿Cuáles son los marcos de análisis para la comprensión crítica de las agendas de política en la educación superior?*



- © *¿Cuáles son las concepciones, creencias, teorías implícitas de maestros en formación y en ejercicio sobre la educación, la pedagogía y la enseñanza ?*
- © *¿Desde qué lugares teóricos y epistemológicos se pueden comprender las relaciones entre la Historia de la educación infantil-historia de la infancia?*
- © *¿Cuáles son y cómo se analizan las diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje?*

Los ocho campos de estudio que enmarcan los itinerarios de los 18 grupos de investigación de la FED:

1. Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica;
2. Formación, evaluación y política educativa;
3. Inclusión educativa y estudios sobre género;
4. Educación Superior, comunicación y mediación por TIC;
5. Conocimiento profesional y epistemología del profesor;
6. Estudios en infancia, niñez y familia;
7. Estilos de enseñanza y procesos psicosociales y educativos;
8. Pedagogía, saber pedagógico y didáctica.

En el cierre de esta segunda conferencia, se nos compartieron lecciones aprendidas valiosas, en dos sentidos. En el primero, se dieron a conocer los puntos de diálogo comunes entre los focos transversales de estudio

de los diferentes grupos de investigación (pedagogía, formación, enseñanza, práctica, saber, experiencia, conocimiento profesional del profesor, entre otros) en desarrollos investigativos "en cuatro planos analíticos: nacional, regional, local e institucional (UPN) con una tendencia a un diálogo regional latinoamericano". En el segundo, se presentaron las proyecciones derivadas de ese *zoom* que la FED realiza a los desarrollos, avances y alcances de los procesos de investigación de sus grupos, en donde identifica que existe una oportunidad importante para la generación de proyectos inter-grupos que involucren los pregrados y posgrados, sesiones de socialización, diálogo y construcción académica (conferencias, paneles de discusión, conversatorios) para continuar con la actualización y enriquecimiento de los procesos académicos y de investigación de la Facultad.

En cuanto a las ponencias que se presentaron en este Simposio de investigación en Educación, se encontraron valiosos aportes que redundaron en la búsqueda de alternativas para resolver problemas presentes en el entorno social y educativo.

En la ponencia presentada por la profesora Gloria Stella Mora, denominada *"Las relaciones coloniales de género en la escuela: una mirada al currículo de ciencias sociales"* se examinaron las relaciones de género representadas en el currículo colombiano través de los libros de textos de ciencias sociales y documentos oficiales correspondientes a los niveles de formación básica y media. Del análisis realizado, identificaron que enfoque colonial se presenta de manera parcial en los textos de básica y media, que existe un reconocimiento de saberes diferentes a los académico-científicos en lo que las mujeres aparecen en un lugar importante, que la diversidad se evidencia, pero aún falta que se aborde desde un enfoque interseccional en los textos.



Se concluye que hay un panorama alentador en temas editoriales, pero que requiere de continua reflexión para que se pueda trabajar más ampliamente la diversidad, por lo que las ponentes cerraron con tres preguntas *¿Cómo inciden estas representaciones coloniales de género de los libros de texto en las identidades de género construidas en la escuela? Y ¿Cuál es el trato que se le da estos materiales en la escuela?, ¿Cómo construir currículos y micro currículos con enfoque de género?*

La ponencia *"El proyecto de vida escolar como apuesta al desarrollo académico y social de los estudiantes de undécimo"* presentada por el profesor Hector Moreno, mostró los avances de un trabajo de investigación de Maestría cuyo propósito fue "diseñar una estrategia pedagógica que contribuyera a la toma de decisiones relacionadas con el ingreso a la educación superior profesional por parte de los estudiantes" de un colegio del Distrito de Bogotá. Los resultados les permitieron ver que el diálogo personal, acompañar y orientar a los estudiantes en el proceso, poder compartir sus historias de vida y conversar en grupo (grupos focales), posibilitó definir estrategias próximas (jornadas de orientación vocacional, participación en ferias universitarias, visitas guiadas a universidades públicas y talleres de padres, etc.) que contribuyeron en el cambio de perspectiva de los estudiantes en relación con la definición de su proyecto de vida en cuanto a su formación profesional.

En la ponencia *"Aportes de la investigación en gestión ambiental: un análisis del periodo 2017-2021 en relación con los ODS"* presentada por Marcela Ríos, se presentó un estudio en el que analizaron el aporte que 579 proyectos de investigación desarrollados durante los años 2017 hasta 2021 en el marco de las líneas de investigación Gestión ambiental

local (GAL) y Participación, educación y cultura para la sostenibilidad (PECUS) de la Fundación Universitaria del Área Andina, hicieron a los ODS dispuestos en la agenda 2030. De esta revisión identificaron que el 68% de dichos trabajos se generó desde la línea GAL y el restante 32% en la línea PECUS e identificaron que las sub líneas en las que se generaron mayor número de proyectos fueron: Residuos, Impacto ambiental y Estrategias de educación y gestión ambiental y que los proyectos se enmarcaron principalmente en los objetivos de desarrollo sostenible relacionados con temas de ciudades sostenibles, educación de calidad, ecosistemas terrestres y producción sostenible. También establecieron que las problemáticas sobre el agua potable, el saneamiento y el cambio climático ha generado en el desarrollo de proyectos en estos temas.

En la ponencia presentada por el profesor Edgar Giovanni Rodríguez denominada "*Investigación pedagógica como competencia cultural: enfoques metodológicos contemporáneos*", se partió del interés por abordar enfoques metodológicos contemporáneos en la formación en investigación de los estudiantes de posgrados, que definan la práctica investigativa como una competencia cultural. Este trabajo presenta alternativas para la formación en investigación que parten de la invitación para sensibilizar a los estudiantes frente a la necesidad de reflexionar sobre la praxis del maestro, el análisis de alternativas de abordaje disruptivas e interdisciplinarias, que incorporen miradas situadas y diferenciales. Igualmente, que permitan la implementación de métodos ágiles para la aproximación a los fenómenos estudiados (e.g., uso de entornos *labs* y *maker spaces*) y para la escritura de los proyectos.



El ponente planteó que la formación en investigación requiere considerar nuevos escenarios de práctica reflexiva en los que exista la posibilidad de incorporar recursos y métodos generados desde otros campos disciplinares, que permitan enriquecer los procesos de investigación y permitan aproximarse a "nuevas formas de relacionarse con el conocimiento y el saber".

En la ponencia "*Modelo flexible a crecer para la vida en la región de Tequendama y Magdalena*" Patricia Posso, presentó los resultados de un estudio en el que se analizaron las percepciones de personas que hicieron parte de un programa de alfabetización de adultos estructurado bajo el *Modelo flexible a crecer para la vida*. Mediante las entrevistas y grupos focales desarrollados con los participantes, se obtuvo información valiosa en relación con el sentimiento de alegría de aprender con familiares, amigos y personas cercanas. También sobre la identificación de la utilidad de lo aprendido para la vida, para servir de modelo para sus hijos. También sobre la importancia de aprender con otros colaborativamente y de sentido de responsabilidad en relación con la gestión de los tiempos para las tareas académicas y de la cotidianidad.

Finalmente, es su ponencia titulada "*Desarrollo de la creatividad a través del filosofar en la educación secundaria*" Diego Morales presentó los resultados de la implementación de una estrategia didáctica para fortalecer aprendizajes creativos en la educación secundaria a través de del desarrollo de actividades como foros, sesiones explicativas, entre otros, partiendo de la comprensión de lo que se comprende por filosofía, filosofar y la creatividad. En este estudio participaron docentes y estudiantes del nivel educativo mencionado quienes, en las entrevistas y grupos focales desarrollados, dieron a conocer que no se perciben como estudiantes y profesores creativos.

De igual manera, las observaciones directas de las clases en mención permitieron evidenciar que las intervenciones pedagógicas están desprovistas de acciones intencionadas para favorecer la creatividad en los estudiantes, sucediendo de igual manera en los procesos de evaluación. Por ello, el resultado mas notable de este trabajo se centró en identificar la necesidad de potenciar de manera intencionada el desarrollo de la creatividad a partir de las prácticas pedagógicas de los docentes, de manera transversal, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se agradece a todos su participación en este Simposio de Investigación, conferencistas, ponentes y asistentes, cada uno brindó aportes para seguir reflexionando en torno a los retos de la investigación en la educación superior, ya que espacios como el que se tuvo la oportunidad de compartir en el año 2022, permite la consolidación de comunidades epistémicas que, a partir de las divergencias y convergencias, enriquece el escenario de la investigación en la Educación Superior.

Durán Chiappe Sandra
Universidad Pedagógica Nacional





Sandra Durán Chiappe
smduran@pedagogica.edu.co

En el evento REINPED participó desde México el doctor Martín Plascencia González , director de investigación de la dirección general de investigación y Posgrado y profesor de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Chiapas México. Desde Colombia el profesor Carlos Eduardo Valenzuela Echeverry, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

La maestra Sandra Durán Chiappe realizó apertura de este diálogo con la pregunta: ¿Cuáles son las tendencias, en investigación en el marco de la formación posgradual en la Universidad Autónoma de Chiapas México?

El doctor Martín Plascencia se refirió a que la intencionalidad de los posgrados en México es formar en investigación, pero explica que hay dos vertientes. La primera, hace referencia a los posgrados de profundización que están enfocados a formar en aspectos disciplinares y hay otros, que tienen una tendencia a formar en investigación.

La actividad investigativa parte de plantear problemáticas relevantes para el ámbito de competencia, en este caso la educación: pensar de manera situada y reflexionar sobre las situaciones en diferentes contextos, con distintos sujetos y los procesos que se quieren indagar dentro de la investigación. Inicialmente en el posgrado, el interés se centra en la configuración de la pregunta que encuentra un lugar en los recorridos y acumulados de quien se forma, en la producción científica que ayuda a leer comprensivamente el objeto de estudio, así como en la trayectoria de un grupo de profesores que desde las líneas de investigación acompañan y enriquecen las preguntas de los profesionales en educación.

En México la investigación se enfoca en que la producción y generación del conocimiento tenga una incidencia en la sociedad, que sea una investigación con proyección social y con anclaje social. La tesis entonces, como el lugar para aprender a investigar y no como un requisito para graduarse o conseguir una certificación, por el contrario, la tesis se constituye en el momento preciso para concretar intenciones investigativas, asociadas a las líneas de investigación. La tesis según el Dr Plascencia ayuda a entender que el conocimiento es generado en comunidad y delinea el proceso de investigación de los estudiantes.

La formación en investigación es muy relevante para que los profesores y las profesoras tengan la posibilidad de acompañar las nuevas generaciones, integrarlos en la comunidad científica y motivar la continuidad de su trabajo en el doctorado con mayor rigor y profundidad.

El profesor Carlos Valenzuela centro su ponencia en el trabajo de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual comprende tres aristas:

1. El sentido de la investigación en la Facultad.
2. La trayectoria de los grupos de investigación desde sus respectivas líneas.
3. La formación en investigación en la Facultad

El profesor Valenzuela aclara que sólo hará referencia a la trayectoria de los grupos de investigación desde sus respectivas líneas, dado que ello, permitirá reconocer las tendencias.



Inicialmente se caracterizó la investigación en la Facultad, a partir del análisis temático que permitió ubicar regularidades en las preguntas, en los horizontes de trabajo que derivaron posteriormente en campos de estudio que recogen las diferentes líneas en las que los grupos trabajan.

La Facultad de Educación cuenta con 26 grupos de investigación, 18 de la Facultad, 5 interinstitucionales de orden estatal y privado y 3 inter-facultades.

Los campos de estudio emergieron desde las líneas que resultaron afines a diferentes grupos de investigación de la Facultad, tanto de pregrado como de posgrado. Cabe aclarar que los grupos de investigación de la Facultad en su mayoría están constituidos por profesores de pregrado y posgrado.

El Comité configuro 8 campos de estudio, en donde convergen diferentes grupos y líneas de investigación; esos campos son:

- Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica
- Formación y evaluación política educativa
- Inclusión educativa y estudio sobre género
- Educación superior, comunicación y mediación por TICS
- Conocimiento profesional y epistemológica del profesor
- Estudios en infancia, niñez y familia
- Estilos de enseñanza y procesos psicosociales y educativos
- Pedagogía, saber pedagógico y didáctica

El campo de estudio denominado Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica. Como eje central de este campo se destaca la constitución de memoria histórica y pedagógica en escenarios de educación formal y no formal, vinculados a nociones como conflicto y democracia.

Algunas de las preguntas que caracterizan este primero campo de estudio, son las siguientes: ¿De qué forma se han constituido las relaciones entre educación y cultura política a través de una mirada sociohistórica?, ¿Cómo se instituyen experiencias pedagógicas para tramitar el conflicto en contextos de guerra?, ¿De qué manera se puede fortalecer la construcción de una pedagogía de la memoria en el contexto de la historia reciente del país?, ¿Cómo se genera análisis crítico de la práctica educativa desde los territorios y con las comunidades?

En el segundo campo de estudio denominado Formación y evaluación política educativa, se destaca el posicionamiento de la discusión alrededor de la investigación formativa, la formación de maestros normalistas y la formación para la ciudadanía y en contextos de ruralidad. Algunas de las preguntas clave de este segundo campo, son: ¿Cuál es el lugar que el maestro ocupa en la división social de los saberes y en función de las dinámicas formativas en los distintos niveles educativos?, ¿Cuáles son los retos de la formación de docentes, la formación permanente y la formación continua en torno a las problemáticas socioculturales y políticas de la sociedad contemporánea?, ¿De qué manera la Universidad Pedagógica Nacional aporta a la formulación de políticas educativas en formación a través de diversos campos temáticos?, entre otras.



El tercer campo denominado Inclusión educativa y estudio sobre género se interroga lo siguiente: ¿Cómo se reconocen las diferencias culturales de género, lingüísticas y de aprendizaje al interior de los espacios educativos?, ¿De que manera la política pública reconoce la diferencia y la promueve?, ¿Cómo desarrollar propuestas pedagógicas que posibiliten reales procesos de inclusión educativa y social?, ¿Cuáles han sido las recepciones de tradiciones pedagógicas en el país? Este tercer campo, cuenta con 10 líneas asociadas a 7 grupos de investigación.

Para continuar, en cuanto al campo llamado Educación superior, comunicación y mediación por TICS aquí se evidencia un énfasis en el análisis crítico de la política y las agendas educativas en el nivel de la educación superior alrededor de las nociones evaluación y formación. Algunas de las preguntas que identifican este campo son: ¿En qué consiste las transformaciones en la orientación y organización en la educación superior en el contexto de las prácticas de gobierno promovidas desde la política oficial?, ¿Cuáles son los marcos de análisis para la comprensión crítica de las agendas de política en la educación superior?, ¿Cómo se han configurado históricamente los relatos de nación a través de los medios de comunicación en el país?

El quinto campo se denomina Conocimiento profesional y epistemología del profesor. Algunas de las preguntas que se destacan son: ¿Cómo pensar la formación inicial y permanente de los profesores en los proyectos curriculares y programas de actualización e innovación docente?, ¿Cómo relacionar los aspectos históricos y epistemológicos con la emergencia de la pedagogía y la didáctica como grupos de investigación?, ¿Cuáles son las concepciones, creencias, teorías

implícitas de maestros en formación y en ejercicio sobre la educación, la pedagogía y la enseñanza?

El sexto campo de estudio se denomina Estudios en infancia, niñez y familia. Algunas de las preguntas son: ¿Desde que lugares teóricos y epistemológicos se pueden comprender las relaciones entre la historia de la educación infantil, historia de la infancia?, ¿Cómo mapear las investigaciones realizadas sobre familia y escuela, su sentido y aportes en las reflexiones y construcciones en torno a crianza, familia, discapacidad y educación?

El séptimo campo se denomina Estilos de enseñanza y procesos psicosociales y educativos, se destaca el interés del campo por reflexionar sobre el aprendizaje desde dos sentidos: la psicología de aprendizaje y desde una perspectiva culturalista. Algunas de las preguntas que se resaltan, son: ¿Cuáles son y cómo se analizan las diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje?, ¿Cómo se dinamizan procesos psicosociales en contextos educativos?, ¿Cuál es la relación entre gestión del conocimiento y gestión educativa y curricular?

Finalmente, el octavo campo denominado Pedagogía, saber pedagógico y didáctica, centra su interés en el maestro, la escuela y las prácticas y también por un análisis crítico sobre las políticas públicas en educación. Algunas de las preguntas del campo halladas son: ¿De qué manera se configuran las nuevas subjetividades asociadas al ejercicio de dispositivos sociales tales como las nuevas tecnologías, entre otras formas de regulación social?, ¿Cuáles son las nuevas dinámicas de producción del conocimiento y los sentidos de formación etico-política que subyacen en el ámbito escolar y en la universidad contemporáneas?,



¿Cuál es la importancia de analizar críticamente la modalidad multigrado propia de la escuela rural y proponer la configuración de pedagogías apropiadas para este contexto?

La profesora Sandra Durán Chiappe realizó una síntesis sobre lo expuesto y resalta que, el doctor Plascencia expone una mirada muy importante sobre la formación en investigación y allí ubica la lectura en asuntos relacionados con la producción académica, con la formación en investigación para aproximar a los estudiantes a una producción académica vinculada con un campo de saber vinculado por preguntas e intereses investigativos que se originan en un trasegar investigativo que tienen los estudiantes que se forman en maestría o doctorado. El fin del acompañamiento a esas preguntas e intereses investigativos, que llevan a la aproximación de la producción académica en un campo de saber también se sitúa en unos ámbitos formativos que permiten unos diálogos con unos referentes teóricos para identificarse, distanciarse en el marco diálogo permanente entre lo teórico y metodológico.

Posteriormente, el profesor Valenzuela habló acerca del interés por caracterizar la investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y mapear las trayectorias de los grupos de investigación desde sus respectivas líneas, lo cual resulta necesario. El Comité de Investigación y Proyección e Investigación Social de la mencionada Facultad, revisa de manera profunda y rigurosa las líneas de investigación y desde allí se aproxima a los itinerarios que configuran la tradición investigativa de la Facultad y de la Universidad, ubicando puntos de discusión y reflexión en torno a la formación inicial, permanente y avanzada de maestros y educadores, esta revisión también permite diálogos para pensar en la forma como la investigación

impacta la formación en investigación de los estudiantes de las especializaciones y de las maestrías de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Simposio de desarrollo profesional



Las competencias docentes una mirada desde los organismos internacionales



Simposio de Desarrollo Profesional

Las competencias docentes una mirada desde los organismos internacionales

Vargas Mendoza Inés Viviana¹, Gamboa Mora María Cristina² y Mahecha Vásquez Lina María³

¹<https://orcid.org/0000-0002-4526-9957>; ² <https://orcid.org/0000-0001-8459-099X> y ³<https://orcid.org/0000-0001-5525-6722>

¹ y ² <https://scholar.google.es/citations?user=18OqYcAAAAJ&hl=es>
Universidad Nacional Abierta y a Distancia³

<https://scholar.google.es/citations?user=URvWQhoAAAAJ&hl=es>
Universidad de Las Américas y el Caribe

¹ivvaraasm@unadvirtual.edu.co; ² maria.aamboaa@unad.edu.co
y ³funcea@unac.edu.mx

Resumen

En el contexto educativo es relevante reconocer el fundamento de las competencias con el propósito de formular adecuadamente la coherencia curricular en las iniciativas o apuestas de formación de docentes. El objetivo de esta fase de investigación documental es reconocer los conceptos asociados a las competencias del docente, que movilizan los organismos internacionales y que tienen mayor incidencia en el contexto educativo, para tener un horizonte de análisis sobre la pertinencia de la formación de maestros en términos de habilidades y capacidades. El proceso exploratorio y explicativo, implementa los métodos: matricial complejo para la recopilación de la información y el análisis hermenéutico para la comprensión de las narrativas, con el propósito de reconocer la estructura del concepto competencia.



Para el análisis cualitativo de los textos, se hizo uso del software N-Vivo. Se encontró que los organismos internacionales mas influyentes en política educativa son: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Consejo Nacional de Acreditación del Profesorado. Se concluye que las competencias docentes desde la mirada de los organismos internacionales, son un objetivo educacional, que se plantea en respuesta a las problemáticas mundiales y que en la actualidad requieren de maestros que aporten efectivamente al desarrollo humano sostenible. Ellas responden a un enfoque epistemológico para la construcción de conocimiento y han de coadyuvar al fomento de competencias para la vida en sus estudiantes.

Palabras clave

Competencias del docente, Competencias para la vida, Organismo educacional gubernamental y Objetivo educacional.

Introducción

Las instituciones educativas y las competencias docentes para el contexto actual

La Unesco (2009) ha señalado que las escuelas y los sistemas escolares son instituciones sociales en las cuales se distribuye el conocimiento socialmente válido, en donde se comparte la cosmovisión del mundo en coherencia con su desarrollo, que cada vez se fundamenta más en los principios racionales de la ciencia. Las instituciones educativas se desarrollan en coherencia con las concepciones epistemológicas que promulgan, dentro de las que se destacan tres:

La primera asociada al aprendizaje y cómo define al alumno, la segunda tiene que ver con la enseñanza, la definición del maestro y su rol, y finalmente, la tercera se orienta a la definición de los contenidos a transferir (Brunner, 2000). Las dos primeras son la base del triángulo didáctico y han permitido que la pedagogía y la didáctica avance en términos de mejora de la enseñanza, en donde al alumno se le reconoce su papel protagónico en el proceso de aprendizaje, y a la enseñanza la capacidad para organizar experiencias de aprendizaje para que los alumnos avancen en la construcción del objeto de aprendizaje.

Para cumplir con los propósitos anteriores, las Facultades de Educación deben fundamentar sus decisiones curriculares para la formación de maestros, para que incidir de manera asertiva en la solución de las problemáticas que aquejan a la sociedad. Lo que supone un reto para las disciplinas y un llamado a comprender los fenómenos como sistemas dinámicos, producto de las interacciones y la esencia de los componentes. Por tanto, observar el sistema educativo, también supone comprender el avance de la sociedad que actualmente, se sitúa en la sociedad del conocimiento, en la cual se ha derrumbado su eje central social de la razón ilustrada, ya no tiene la capacidad legitimadora (Lyotard, 1979). El sistema educativo debe redefinir el conocimiento en el desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación, en donde la disrupción del orden conlleva a una innovación prometedora en la cual, el hombre es protagonista y deberá actuar con ética para proponer aprendizajes para toda la vida (Unesco, 2009).



Consecuentemente, la educación debe reinventarse, hay que repensarse, iniciando con la organización enseñanza-aprendizaje, cuestionarse sobre que es aprender, que es conocimiento válido, la relación entre el aprendizaje y el conocimiento, y sobre todo que son las competencias docentes, cuál es su fundamentación y cómo el planteamiento de ésta permite responder a las necesidades del hoy, y la pertinencia de los entornos de aprendizaje (Elmore, 1990).

Para la formulación y acreditación de programas de formación de docentes en los sistemas educativos suele analizarse el contexto nacional e internacional para articular las iniciativas a las necesidades de la realidad que organismos internacionales rastrean a nivel mundial, para que dichas apuestas curriculares sean coherentes es necesario evaluar la pertinencia reconociendo ¿Qué conceptos movilizan los organismos internacionales asociados a la definición de las competencias docentes en el sistema educativo?, que corresponde a la pregunta de investigación circunscrita para el proceso.

El objetivo es reconocer los conceptos asociados a las competencias docentes que movilizan los organismos internacionales y que tienen mayor incidencia en el contexto educativo, para tener un horizonte de análisis sobre la pertinencia de la formación de maestros en términos de habilidades y capacidades.

Metodología

La investigación documental planteada corresponde a un tipo exploratorio, explicativo, se implementan los métodos: matricial complejo para la recopilación de la información y el análisis hermenéutico para la comprensión de las narrativas, con el propósito de

reconocer la estructura del concepto competencia en el sistema educativo; desde los organismos internacionales. Para el análisis cualitativo de los textos se hizo uso del software N-Vivo. Quintana y Herminda (2019) señalan que la hermenéutica es una alternativa para investigaciones centradas en la interpretación de textos, corresponde a un proceso dialéctico, en el cual los investigadores ejecutan una revisión de las partes y el todo, para lograr una comprensión, lo que se reconoce como círculo hermenéutico.

Realizada la revisión documental con respecto a las palabras claves; competencias y organismos internacionales en formación de docentes, se configura una muestra intencionada de cuatro documentos especializados, presentados a la comunidad científica por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2019, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) años 2009 y 2022 y el Consejo Nacional de Acreditación del Profesorado (Ncate) año 2018.

Este aparte corresponde a la primera fase de un proyecto financiado por la UNAD que se titula: Análisis de las competencias docentes en la formación de grado y posgrado: estudio comparado entre México y Colombia (PG1702ECEDU2022).

Resultados y Discusión

En la figura 1, se presenta la Matriz para sistematización de la información en el software N-Vivo. Las palabras mas recurrentes que articulan los conceptos que movilizan los organismos internacionales

asociados a la definición de las competencias docentes en el sistema educativo, se presentan en la figura 2.

Figura 1.

Matriz compleja análisis de documentos organismos internacionales

CATEGORIA	ORGANISMOS INTERNACIONALES			
	Estados Unidos	Mundial		
	Consejo Nacional de Acreditación del Profesorado NCATE (EUA)	OCDE (2019)	UNESCO 2009	UNESCO 2022
Competencias Docentes	El aprendizaje del estudiante, la experiencia que maneja frente a la enseñanza, el compromiso profesional y el entendimiento de los contenidos	Comprensión de las necesidades de aprendizaje, en donde haya oportunidades y medios que les ayuden a desarrollarlas, generando autonomía profesional, garantizando capacidades para mejorar las prácticas y de esta manera suscitar pertenencia en su materia de trabajo y evaluación, así como también concientizando la autoestima y diversidad de sus alumnos, para esto se tendrá en cuenta el uso de las Tic y la colaboración de padres de familia y comunidad	Procesos complejos con idoneidad (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir). Para realizar actividades y/o resolver problemas. Se requiere sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, para el desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón 2007). Selecciona a Tobón y el enfoque complejo para su comprensión asocia con procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética.	El profesorado debe articularse a la educación para el desarrollo sostenible (EDS), desarrollar los conocimientos, las competencias, los valores y los comportamientos necesarios para afrontar los retos y contribuir a la construcción de un mundo más justo, pacífico y sostenible; aportando a la Educación para la ciudadanía Mundial que conlleva a las personas hacia la reflexión sobre sus propias acciones y las repercusiones sociales, culturales, económicas, y medio ambientales actuales. Han de cuestionarse las desigualdades existentes e históricas. La motivación de los docentes es clave para el cambio educativo por lo anterior las políticas han de garantizar las condiciones para ello.

Nota: Elaboración propia N-Vivo (2020)

Nota: Elaboración propia N-Vivo (2020)

Figura 2.

Nube de palabra recurrencia palabras asociadas a las competencias-Organismos Internacionales



Nota: Elaboración propia N-Vivo (2020)

De acuerdo con la revisión documental se puede identificar que los profesores como gestores de aprendizajes deben contar con las competencias para asumir los nuevos retos del mundo: promover el desarrollo de las capacidades humanas para resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, relacionarse con los demás, comunicarse y asumir el liderazgo, entender otras culturas y aprender a aprender (Aguerrondo, 2009).

Tobón (2007) mencionado por la Unesco (2009) plantea que las perspectivas desde donde se abordan las competencias, corresponden a los enfoques epistemológicos desde los cuales se origina la construcción del conocimiento, es decir el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo. La competencia como proceso complejo conduce al desarrollo personal, social y sostenible.

Conclusiones

Las competencias docentes se deben actualizar y formular en correspondencia con las necesidades contextuales a nivel mundial para promover las habilidades y capacidades necesarias para responder con ética a la formulación de soluciones experimentalmente válidas, que propendan por el desarrollo humano y el cuidado del medio ambiente como premisas para garantizar la convivencia de nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. UNESCO oficina Internacional de Educación.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Brunner, J.J. (2000). Educación y escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. Documento No. 16. Santiago de Chile: PREAL.
- Elmore. K. (1990). Restructuring Schools. The next generation of Educational Reform. San Francisco: JosseyBass
- Icfes (2018). *Marco de referencia para la evaluación: Ciencias de la Educación* (Consejo Nacional de Acreditación del Profesorado (Ncate).
<https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2216810/MR+ciencias+de+la+educación+Saber+Pro.pdf/d9aacff2-718e-bc47-58b2-06c8aa9fbf96?version=1.0&t=1647955209863>
- Liotard, J.F. (1979). La condition postmoderne: rapport sur le savoir. Editions de Minuit.
- NVivo. (2020). Qualitative data analysis software, QSR International Pty Ltd, Version NVivo (Release 1.0) / Nvivo 1.0).
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Juan Carlos Saez Editor (ex. Dolmen Ediciones).
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_E.html
- Quintana, L y Herminda, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16 (2), 73-80.
[https://www.redalvc.org/iournal/4835/483568603007/html/#:~:text=La%20hermen%C3%A9utica%20ofrece%20una%20alternativa,del%20mismo%20\(c%C3%ADrculo%20hermen%C3%A9utico\)](https://www.redalvc.org/iournal/4835/483568603007/html/#:~:text=La%20hermen%C3%A9utica%20ofrece%20una%20alternativa,del%20mismo%20(c%C3%ADrculo%20hermen%C3%A9utico))
- Schleicher, A. (2019). El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educación-y-competencias.pdf>
- UNESCO (2022). El profesorado opina: motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381225>

Pensamiento crítico: una mirada a la clase de ética



Simposio de Desarrollo Profesional

Pensamiento crítico: una mirada a la clase de ética

Vargas Mazo, Wilmer Andrés

<https://orcid.org/0000-0002-5655-3814>

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000122584

Universidad Externado de Colombia

wilmer.vargas@est.uexternado.edu.co

Resumen

Esta investigación se desarrolla en el contexto del Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo de Bogotá, y describe los discursos que se tejen dentro desde los estudiantes de 6° a 11°, padres de familia de 6° a 11°, Equipo Gestor (directivos) frente al desarrollo del Pensamiento Crítico dentro de la clase de Ética. Lo anterior permite reconocer el trabajo docente y el papel de la clase de Ética desde el 2020 en la formación del Pensamiento Crítico de los estudiantes en la línea de Paulo Freire. Así mismo, la construcción de una vía de concepción de la Ética reconocida en este estudio como Ética-crítica. Esta propuesta se enmarca en el pensamiento de Paulo Freire, Adela Cortina y Emmanuel Levinas y constituye el horizonte que se desarrolla dentro de la institución educativa desde el 2020 en la clase de Ética. Los discursos que se tejen alrededor de conceptos como el Otro, el reconocimiento, la humanización, la res-pública entre otros, dejan entrever la necesidad de una reconstrucción unificada del discurso institucional, que incite al diálogo entre escuela, padres de familia y estudiantes.



Palabras clave

Ética, Ética Cívica, Otro, Pensamiento Crítico, Reconocimiento.

Introducción

El proceso de enseñanza de la Ética en Colombia se ha visto marcado por la mirada de una asignatura sin mucha relevancia dentro del pensum académico de las escuelas, como sucede en el histórico de la institución de estudio, Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo. Dicha institución relegó la enseñanza de la Ética desde el 2014 a otros espacios de formación convivencial y psicológicos, o en ocasiones relegado a docentes de otras áreas y no a un proceso académico y social como lo propone el estudio de Zapata (2017) quien desde el marco legal colombiano (Ley 115 Art 13,23 y 25) logra realzar el valor y el rol de la clase de Ética dentro de nuestro país y su papel en la formación de los derechos humanos. Así mismo, López et al. (2014) consideran que el docente de Ética se convierte dentro del aula en un arquitecto y constructor de pensamiento desde una mirada bidireccional (estudiante-docente), lo que le lleva a ser un artista del alma.

Pese a lo anterior, en la institución la didáctica del aula de la clase de ética se daba desde el estudio del libro Manual de Carreno, dándole a la clase la visión normativa. En contraste a ello, Ciulla (1996) consolida la propuesta de una clase de Ética que apuesta a la formación dinámica de líderes, visión que se encamina mas a la misión planteada por la institución, desde una perspectiva del pensamiento crítico. "We wouldn't be happy with a leader who passionately valued racial harmony, but who had no ideas on how to promote it and did nothing to promote it. Leaders have to act" (Ciulla, 1996, p.114), por lo cual desde el binomio

Ética-pensamiento crítico nace la oportunidad para la construcción del liderazgo desde la responsabilidad social.

En búsqueda de comprender la relación entre el pensamiento crítico y el desarrollo de la Ética dentro del aula y fuera de ella, se parte del pensamiento de Cortina (1996) y Freire (2005) como posibilidad para una Ética Crítica. Lo anterior nace de la relación que se construye desde el aula entre la Ética cortiniana que desarrolla un pensamiento de lectura de la realidad extramuros del aula donde la Ética se ha "[...] atrevido a salir de las aulas, los anaqueles, donde se repite hasta el aburrimiento que dijo Platon y que Heidegger y huele a rancio, para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana e intentar encontrarles soluciones" (Cortina, 1996, p.40). Unido a esto, el Pensamiento Crítico freideriano aparece como posibilidad de la lectura, diálogo, compromiso y acción con la realidad desde el aula de clase donde se deba hacer "un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, como están siendo en el mundo, en el que y con el que están" (Freire. 2005, p.96)

En esa misma línea de reconocimiento y compromiso se parte de lo propuesto por Levinas (1987) quien encuentra en el rostro del Otro el elemento que evoca al "[...] pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo. Y yo soy aquel que se las apana para hallar los recursos que respondan a la llamada" (Levinas, 1987, p.75), y de quien cada uno es responsable. El Otro se convierte en el punto articulador entre Levinas (1987), Cortina (1996) y Freire (2005) para desarrollar un proceso Ético que busque no sólo el salir de aula para la lectura de la realidad, sino el compromiso con ella para transformarla desde una mirada crítica y activa.



Teniendo en cuenta lo anterior esta propuesta investigativa tuvo como objetivo principal el analizar los discursos en torno al aporte de la clase de Ética en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes de grado sexto a once del año 2021 del Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo de Bogotá con el fin de identificar los elementos que puedan enriquecer esta propuesta pedagógica.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, desde una mirada descriptiva, dentro del estudio de caso. La población con la que se desarrollo este proceso esta compuesta por estudiantes de 6° a 11°, representantes del consejo de padres e integrantes directivos.

Tras la consulta mediante la firma del consentimiento informado, fueron aplicadas entrevistas semiestructuradas grupales y una encuesta semiestructurada a los estudiantes en específico. Este ejercicio de recolección de la información permitió obtener información frente a la clase de Ética, el pensamiento crítico y la metodología de clase que se lleva a cabo desde el 2020 dentro de la asignatura. Frente al análisis de datos se desarrolló un proceso de codificación axial de los datos partiendo de las categorías de tercer y cuarto nivel, propuestas en la investigación, y posteriormente un proceso de triangulación entre instrumentos y participantes. Lo anterior con el fin de reconocer los aspectos que enmarcan los discursos que se tejen alrededor de la clase de Ética y el Pensamiento Crítico en la institución.

Resultados

Frente a los discursos en torno al aporte de la clase de Ética en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes de grado sexto a once del año 2021 del Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo de Bogotá presentados por los tres grupos investigados, se pudo identificar que tanto los estudiantes como el Equipo Gestor identifican la importancia del compromiso consigo mismo, el Otro y el mundo; permitiendo espacios de conocimiento de la realidad propia y colectiva, el diálogo, la escucha del Otro y el compromiso con sus realidades, acorde con lo anterior, se puede identificar que hay un acercamiento a lo que propone Freire dentro del pensamiento crítico dentro del aula y fuera de ella. Sin embargo, hay ausencia frente al componente de acción que busca el desarrollo de acciones concretas desde la institución que permitan llevar a buen término el proceso crítico del pensamiento. De igual manera, mientras que para el Equipo Gestor hay una supremacía en la escala de valores del colegio para la lectura del mundo, en los estudiantes posee más relevancia un conocimiento de la realidad desde lo histórico-social.

Se plantea así una clase en la que la presencia y la lectura de la realidad de ese Otro cumple un papel importante. La mirada de los estudiantes es la que abraza de forma mas completa la propuesta de Levinas (1987) al quitarse cualquier filtro para hacer la lectura de la realidad en la que se desarrolla ese Otro y poder dar paso a la investigación del contexto y de lo que vive el Otro desde la subjetividad.

Son varios los elementos que salieron a la luz de la propuesta conceptual de Levinas (1987), Freire (2005) y Cortina (1999) dentro de



los discursos frente a la humanización y el reconocimiento del Otro. Para estos autores que parten del aspecto social del ser humano es imperativo el hecho de humanizar las relaciones y esto se ve en la concepción del diálogo como momento de aprendizaje y escucha de la historia, una mirada muy relacionada con Freire. El desarrollo de la conciencia desde la investigación de la realidad que rodea al Otro como lo propone Levinas y el reconocimiento, apropiación e interés por la res-pública desde la mirada de Cortina encaminada al estudio y análisis de las realidades sociales y cívicas.

Conclusiones

En primer lugar, se reconoce que la clase de Ética se construye desde una metodología que busca desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, buscando hacerles conscientes de su realidad. El rol del docente se reconoce que esta marcado por procesos de diálogo, construcción colectiva del conocimiento, reconocimiento de la realidad colombiana. En segundo lugar, se observa que dentro de la clase de Ética se impulsa el componente del reconocimiento del Otro y de su realidad.

Frente a los lineamientos para la clase de Ética, se proponen a la institución algunas estrategias claves para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La primera de ellas va relacionada a fomentar proyectos transversales que busquen el involucramiento, pensamiento y acción de los jóvenes en las realidades que les circundan, no sólo reducir al ámbito convivencial los valores del colegio o la ética.

La segunda estrategia involucra al docente y a la institución en general; la ética crítica no conoce de barreras entre asignaturas por lo cual se propone como un proceso propio de la escuela. Así pues, se ve pertinente el desarrollo del componente ético dentro de todas las asignaturas.

Referencias

- Ciulla, J. (1996). Ethics and Critical Thinking in Leadership Education. *The Journal of Leadership Studies*. 3 (3), 110 - 119.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético, Guía para la educación moral*. (1ª ed). Aula XXI Santillana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2a ed.) Siglo XXI.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. (1ª ed.) Sígueme.

Concepciones y prácticas docentes de ingeniería civil para prevenir la corrupción



Simposio de Desarrollo Profesional

Concepciones y prácticas docentes de ingeniería civil para prevenir la corrupción

Castañeda Gutiérrez Mónica
Universidad Externado de Colombia
monica.castaneda01@est.uexternado.edu.co

Resumen

Bajo el entendido de que la corrupción atenta contra el Estado al promover la desigualdad y perjudicar el desarrollo de una nación, la presente investigación busca caracterizar las concepciones y prácticas de los docentes del programa de Ingeniería Civil de la Universidad de La Salle en torno a la prevención de la corrupción para conocer la relación existente entre estos dos elementos analizar como se ha tratado este tema y su relación con la educación en esta institución. A través de encuestas y entrevistas, se identificó como los docentes abordan la corrupción en el aula de clases y cómo se encuentra este tema planteado en los currículos de cada asignatura, encontrándose que, si bien el tema no se encuentra detallado en el currículo de la mayoría de las asignaturas, los profesores manifiestan tratarlo en clase.

Palabras clave

Concepciones, práctica, corrupción, ingeniería civil.

Introducción

Colombia es uno de los países mas afectados por la corrupción, según el índice de percepción de ésta en el sector público, entre una puntuación de 0 a 100 donde cero muestra una percepción de la corrupción elevada, el puntaje de Colombia fue de 39 (Transparency International, 2021). Este fenómeno proviene del individualismo, es decir, de aquel que utiliza los recursos de varios individuos para su propio beneficio, conllevando a la pérdida de confianza causando un deterioro social y económico perjudicando la estabilidad del Estado y el desarrollo de la nación al primar el interés particular sobre el general, desencadenando desastres como la violación a los derechos humanos, porque el dinero que se pierde en corrupción es dinero que se le quita a la población pobre que necesita atención, a los niños, niñas, adolescentes que merecen educación, o a las comunidades que necesitan agua potable, vías, colegios y hospitales. En Colombia, la corrupción es un problema que se identifica en la administración pública en la Ingeniería Civil por medio de licitaciones, contratos o cargos públicos derivados en construcciones sin terminar, con materiales de mala calidad o sobrecostos.

Por ejemplo, según estadísticas presentadas en el tercer informe de corrupción de la Corporación Transparencia por Colombia en el 2019, mostró que del 46% de los hechos más frecuentes de corrupción asociados a la contratación pública, son:

1. Celebración irregular de contratos (29%)
2. Violación a los principios de contratación estatal (17%)
3. Abuso de la contratación directa (8%)



Diversos estudios (Yarce, 2016, Guerra, 2011) han demostrado que la educación es un factor determinante para combatir la corrupción, y es por esta razón que, esta investigación se centró en caracterizar ¿Cuáles son las concepciones y prácticas en torno a la prevención de la corrupción de los docentes de Ingeniería Civil de la Unisalle?, esto, teniendo en cuenta que la Universidad Salle, plantea en su misión educar de manera integral y generar conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país. De acuerdo con lo anterior, se planteó como objetivo general caracterizar las concepciones y prácticas de los docentes de Ingeniería Civil de la Unisalle en torno a la prevención de la corrupción para conocer la relación existente entre estos dos elementos.

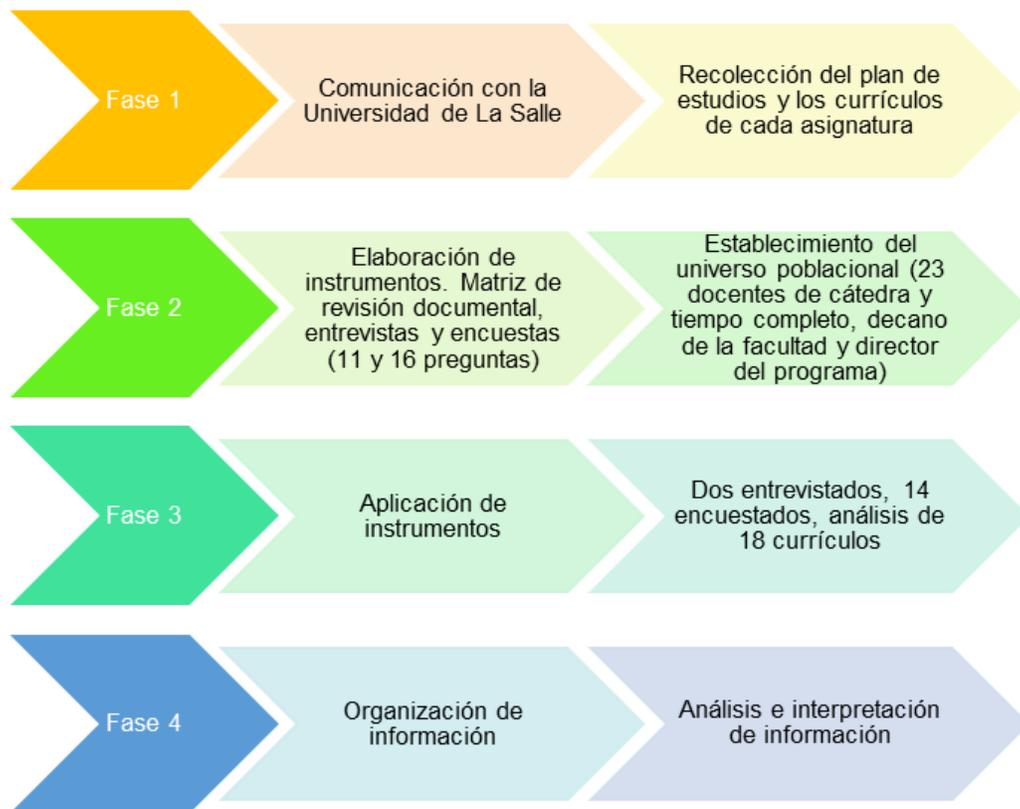
Esto, teniendo en cuenta que, según Yarce (2016), es responsabilidad del maestro enseñarles a sus alumnos todo lo necesario para que actúen bien, así como también de los padres de familia dar ejemplo y estar atentos a la formación ética de sus hijos. Un ejemplo del apoyo de los maestros es, según Guerra (2011), contar con la colaboración de estos y directivos de las instituciones educativas y un currículo acorde con las necesidades de la sociedad. Es importante que los estudiantes tengan claro que la ética no debe mirarse como un conjunto de normas impuestas, sino que tengan convicción de la importancia de tener una conducta excelente a nivel personal y social, no sólo porque existan leyes o códigos que penalicen las malas conductas sino porque verdaderamente existe la conciencia y voluntad de actuar bien.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo buscando conocer las concepciones y prácticas de los docentes en torno a la prevención de la corrupción para así hacer propuestas para fortalecer los currículos. El paradigma es interpretativo cuya finalidad fue tener una comprensión de los elementos que aportan a la prevención de la corrupción desde diferentes asignaturas del programa de Ingeniería Civil. Las fases llevadas a cabo se muestran en la Figura 1:

Figura 1

Fases de la investigación



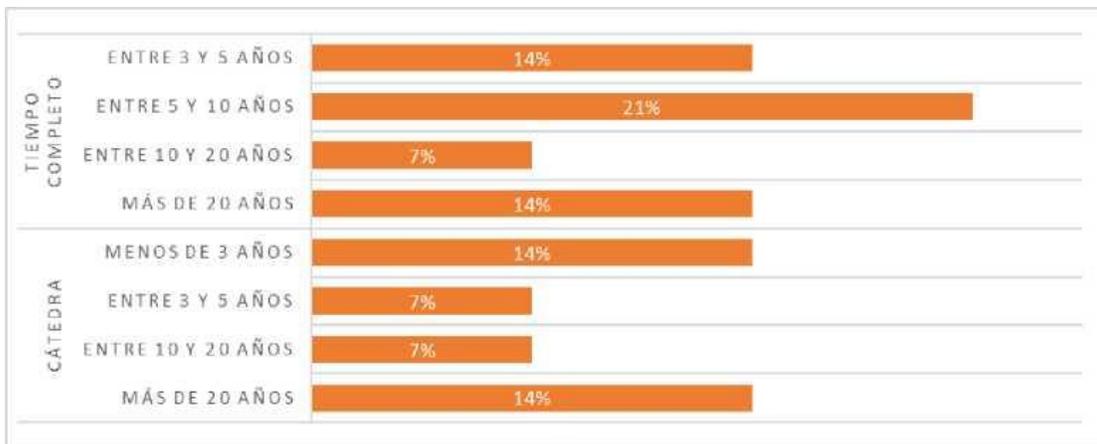
Fuente: Elaboración propia

Resultados

Al triangular la información fue posible identificar que independientemente del tipo de vinculación (figura 2) o área encargada (figura 3), todos los docentes coincidieron en que la prevención de la corrupción es posible a través de la educación, a través de dos estrategias específicas: mediante la enseñanza y dándose desde el ejemplo o del abordaje en un tema específico. Ahora bien, los docentes ubican el concepto de corrupción en el ámbito laboral y en el educativo, resaltando la importancia de la enseñanza para su prevención; pudiéndose realizar en torno a la promoción y motivación de la ética. En este sentido, el decano ubica el tema desde las siete competencias que debe tener un ingeniero de La Salle señalando que este debe tener la capacidad para reconocer las responsabilidades éticas y profesionales, lo cual representa el compromiso de la universidad con la educación en ética.

Figura 2

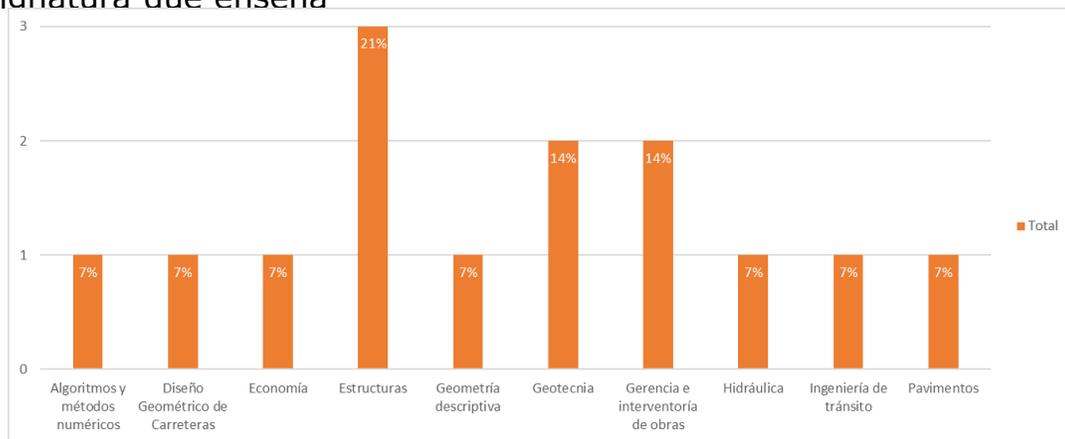
Tiempo vinculado en la universidad y tipo de contrato



Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Asignatura que enseña



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, aunque los 16 profesores, coinciden en que la educación es una herramienta fundamental para la prevención de la corrupción, sólo 11 incluyen elementos asociados a su enseñanza dentro de sus clases y en cuanto a la inclusión del tema en el currículo, aunque la mayoría están de acuerdo con hacerlo, se puede identificar que prefieren mantenerlo dentro del currículo oculto, pues indicaron que se podía hablar del tema ocasionalmente en clase, proponiendo en su lugar seminarios, charlas o cursos externos para fortalecer y ayudar a los programas académicos. Si bien los profesores son conscientes de la importancia de la enseñanza como método para prevenir la corrupción, ellos señalan que muchas veces se encuentran limitados por la cantidad de temas a enseñar en tan poco tiempo de clase. Adicionalmente, le trasladan la responsabilidad de la enseñanza del tema a los docentes del área de formación lasallista.

Finalmente, dentro de las estrategias empleadas por los docentes para prevenir la corrupción, se pueden identificar la exigencia del cumplimiento de los acuerdos en clase, la exposición de ejemplos, debates, discusiones, análisis de estudios de caso. Estas metodologías permiten que los estudiantes comprendan los conceptos en contextos reales, en donde es posible identificar elementos contextuales y culturales que intervienen en las prácticas de corrupción.



Acorde con lo anterior, es posible indicar que en los currículos de la mayoría de las asignaturas técnicas, no se encuentran explícitas las estrategias de prácticas pedagógicas indicadas, lo que puede encontrarse en el currículo oculto, no obstante, esto se encuentra explícito en los currículos de Ética Profesional y de Gerencia e Interventoría de Obras.

Conclusiones

Todos los participantes coinciden en que la prevención de la corrupción es posible a través de la educación, mediante la enseñanza y dándose desde el ejemplo o el abordaje de un tema específico en donde se manifieste la corrupción, para el conocimiento, análisis y discusión de los estudiantes.

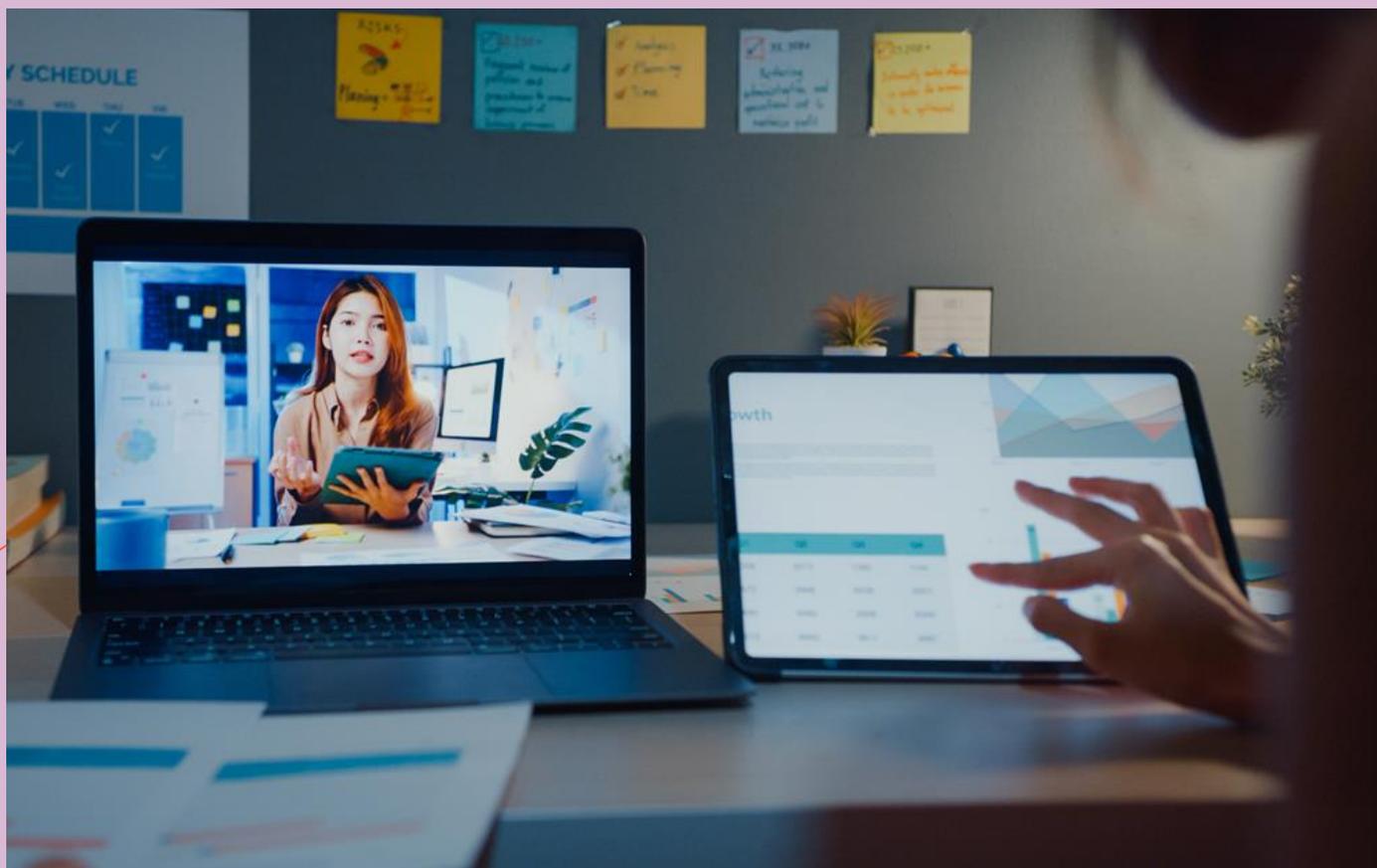
Debe estar explícito en el currículo de las asignaturas un espacio para debatir del tema y no dejar esta responsabilidad únicamente a los profesores del área de formación lasallista.

Se debe aprovechar la experticia que tienen los profesores del programa de Ingeniería Civil, para contarles a los estudiantes acerca de las situaciones en su trayectoria laboral en donde hayan sido espectadores de posibles hechos relacionados con la corrupción, y la forma como los abordaron. Esto, para que los estudiantes puedan conocer de viva voz las problemáticas con las que se puedan encontrar en su vida profesional.

Referencias

- Corporación Transparencia por Colombia (2019). *Así se mueve la corrupción. Radiografía de los hechos de corrupción en Colombia 2016-2018*. https://www.monitorciudadano.co/docs/asi_se_mueve_la_corrupcion.pdf
- Guerra, Y. (2011). Competencias ciudadanas para una sociedad sin corrupción. *Revista de Derecho Principia Iuris*, 16, 143. <http://revistas.ustatunia.edu.co/index.php/piuris/article/view/438/587>
- Transparency International (2021). *Índice de percepción de la corrupción 2021*. https://imaaes.transparencvcdn.org/imaaes/CPI2020_Report_ES_0802-WEB.pdf
- Yarce, J. (2016). *iPor favor no roben más al estado!*: Panamericana.

Educación y tecnologías: lo que cambió con la pandemia



Simposio de Desarrollo Profesional

Educación y tecnologías: lo que cambió con la pandemia

José Miguel García
FLACSO Uruguay
jmgarcia@flacso.edu.uy

La idea de incorporar tecnología en la educación no es nueva, y ha atravesado distintas etapas vinculadas con las teorías pedagógicas predominantes de cada época, desde la invención de la "máquina de enseñar" de Skinner hasta el presente.

La generalización de trabajos con modelos de un computador por alumno, que comenzaron hace más de 15 años en diversos países, así como la creciente preocupación por mejorar los resultados educativos, le han dado un nuevo sentido a estas discusiones, que se potenciaron por una pandemia que obligó a transformar rápidamente las clases tradicionales en cursos no presenciales.

Es así que los formatos escolares son puestos en discusión, y se abren nuevas oportunidades para repensar la educación en este contexto tecnológico.

Uno de los grandes aprendizajes que la pandemia dejó fue que el concepto de "nativos digitales" no es adecuado para la realidad que se encuentra en el aula. Hace ya varios años se planteaba que "Los niños y jóvenes, en pleno proceso de desarrollo de su individualidad, están menos condicionados, y por lo tanto tienen mejores oportunidades que los adultos para adaptarse a los nuevos escenarios (...)



Por otra parte se entiende que estas experimentaciones no se centran tanto en el funcionamiento de los dispositivos per se, sino en la forma en que pueden utilizarlos para realizar aquello que les interesa y motiva, siendo un puente para acceder a otros conocimientos o un medio de comunicación e interacción, más que un objetivo en si mismo, convirtiéndolos en un aliado para alcanzar lo que se proponen."(Baez y Garda: 2011)

La clave entonces no esta en el uso de los dispositivos, sino en lo que estudiantes y docentes pueden hacer con ellos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

No es nueva la necesidad de reformular la educación, para adecuarla a los tiempos en que se vive. Y desde hace muchos años, la educación universitaria, por lo menos en nuestro país, ha sido muy reticente a realizar modificaciones significativas.

La suspensión de la presencialidad, en marzo del 2020, provocó una gran sacudida en la educación, que se vio obligada a atender a estudiantes fuera de los formatos habituales.

La primera tendencia fue a reproducir los modelos tradicionales en los nuevos espacios que, sin siquiera acercarse a los modelos o la calidad de la educación en línea, se transformaron rápidamente en espacios no presenciales. Pero la modificación de los formatos pudo ser observada con el pasar del tiempo, dando lugar a espacios de discusión al tanto al interior de las universidades, como también en otros espacios de discusión sobre la educación terciaria.

Como ejemplo, se pudo ver que este cambio de modalidad de enseñanza generó un incremento de un 18% de la matrícula universitaria pública en 2021, respecto a la de 2019. Una explicación razonable y consensuada de este fenómeno es que cuando se realizó la inscripción para los cursos del año 2021 ya se sabía que serían no presenciales. Esto permitió a que estudiantes antes excluidos por vivir en el interior del país, donde la oferta universitaria es poca o nula, decidieran matricularse, sin que eso implicara los enormes gastos que implica mudarse a la capital.

De esta manera en Uruguay se abre el debate para habilitar el acceso a este nivel educativo en formatos híbridos, como se menciona profusamente en la prensa nacional en los últimos tiempos, si bien algunas de estas opiniones responden a la necesidad de habilitación, por parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), de nuevos formatos educativos para las universidades privadas, que representan un 10% de la matrícula del nivel terciario (MEC: 2022).

Sin embargo, tanto el proyecto de ley presentado en el parlamento que obliga a las instituciones terciarias públicas a brindar propuestas de educación a distancia (Rama: 2022) como las múltiples opiniones vertidas en la prensa de nuestro país no abordan la compleja problemática de la educación en línea, que a veces es mencionada pero no abordada en su profundidad.

En 2015 A.W. (Tony) Bates publicó un extenso trabajo denominado "La Enseñanza en la Era Digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje" en el que aborda diversas temáticas referidas a los cambios necesarios en la educación, así como bases para la discusión de modelos de enseñanza presencial y no presencial. Asimismo, realiza una interesante distinción entre los medios de transmisión y los medios de



comunicación, enfocados en los formatos y procesos educativos. De ahí que cuando se pasó a la no presencialidad por la pandemia, muchos docentes habituados a formatos de trasmisión de información conservaron estos formatos, pero con medios tecnológicos. Claramente los equipos mejor preparados para abordar los cambios fueron aquellos que basaron sus modelos en la comunicación por sobre la trasmisión.

Finalizada la crisis sanitaria, muchas personas se preguntan que dispositivos educativos desarrollados durante la pandemia podrían mantenerse o adecuarse para la realización de cambios genuinos en los procesos educativos. Y quedó en evidencia que, mas allá de las competencias tecnológicas que muchos docentes tuvieron que desarrollar, para que los cambios sean duraderos es necesario un análisis profundo de los nuevos escenarios.

Todos estos cambios repercuten en la necesidad de un desarrollo profesional docente que aborde nuevos métodos de enseñanza, centrado en los aprendizajes de estudiantes (y docentes) en este nuevo contexto, utilizando las potencialidades de las tecnologías como parte significativa de los procesos educativos, y no ya como espacios de entrega de información.

Asimismo, se plantea la necesidad de avanzar en proyectos de investigación que permitan rescatar y analizar las múltiples experiencias llevadas a cabo durante este período, de manera que oficien de soporte y desarrollo de nuevas prácticas docentes.

La situación de FLACSO Uruguay Dentro del espectro de la educación de posgrado, FLACSO Uruguay tuvo una realidad un poco distinta al resto de las universidades durante la pandemia. Creada en 2006 como organismo internacional, pero sin aporte presupuestal por

parte del gobierno, esta unidad académica recurrió a la educación en línea desde sus inicios, debido a la falta de una infraestructura necesaria para el dictado generalizado de cursos presenciales. Por este motivo, cuenta con un equipo dedicado a los entornos virtuales tanto para los cursos presenciales como los cursos en línea. El cambio a la no presencialidad paso entonces con mas facilidad que en otras casas de estudio, que debieron reformular completamente sus cursos.

Por otro lado, y debido a la preocupación por la mejora continua de la calidad de sus cursos, se encuentra ahora abocada a la realización de un análisis sistematizado de todos sus programas, para aprovechar al máximo las posibilidades que brindan los espacios en línea. Asimismo, se encuentra desarrollando un proyecto de investigación, avalado y financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y por la Fundación Ceibal, denominado "La gestión institucional de un currículo híbrido. Estudio de casos en educación media en Uruguay" que se propone evidenciar de manera sistemática y empírica las propuestas que instituciones de educación media de Uruguay desarrollaron durante el 2020 y el 2021 en el contexto de la Pandemia por Covid-19.

En Síntesis

Se entiende que la pandemia evidenció aún más la necesidad de transformar la educación, generó múltiples espacios y experiencias que pueden ser reformuladas y revalorizadas para avanzar en procesos educativos que permitan utilizar el potencial de las tecnologías, hasta ahora relativizados y/o desatendidos por una mayoría docente.



Provocó, asimismo, la misma pregunta en quienes antes de la pandemia restaban importancia al replanteo de sus prácticas. Es decir, también género demanda de aprendizajes de los entornos digitales por parte de los docentes, que ven necesaria su formación continua para una nueva profesión docente.

Referencias

- Báez Sus, M., García, J.M. (2011). Desafíos a la pedagogía en la era digital. En El modelo CEIBAL. *Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Montevideo: ANEP-CEIBAL.
http://www.argos.edu.uv/sitio/documentos/Cap_04_Baez_García_Desafios_a_la_pedagogia_en_la_era_digital.pdf
- Bates, Tony (2015). *La Enseñanza en la Era Digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*.
http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/da50f5f1-bbc6-481e-a359-e73007c66932/1/La%20Ensen%CC%83anza%20en%20la%20Era%20Digital_vSP.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura (2022) *Panorama de Educación Terciaria 2020*. Montevideo. <https://www.gub.uv/ministerio-educación-cultura/datos-v-estadísticas/estadísticas/panorama-educación-terciaria-2020>
- Rama, Claudio (23 de mayo de 2022). *La educación a distancia y la diversidad educativa como derechos*. Grupo Multimedia.
<https://www.grupormultimedia.com/la-educación-a-distancia-y-la-diversidad-educativa-como-derechos-id1023340/>

Balance y proyecciones: Simposio de desarrollo profesional



Simposio de Desarrollo Profesional

Balance y proyecciones: Simposio de desarrollo profesional

Ramírez Cabanzo María Helena
mramirez75@areandina.edu.co

El desarrollo profesional ha supeditado varios retos propios en el marco del campo educativo, dentro de los que se encuentran aspectos como la integración de tecnologías, que ha sido mencionada por varios de nuestros ponentes, y a su vez, los grandes desafíos que albergaron y siguen albergando en el marco de la pandemia covid-19. De esta forma, considerar el desarrollo profesional como una actividad no tan valorada por parte del profesorado, puede llegar a considerarse un error, y a su vez un gran desafío que nos lleva a considerar lo fundamental de su presencia constante.

Es así, que, durante el avance de las mesas del simposio de desarrollo profesional, se ha logrado vislumbrar diferentes experiencias que abordaron desde nuevos roles que los profesores han asumido y hasta nuevos aprendizajes que los estudiantes alcanzan, esto con experiencias que interrogan, cuestionan, pero sobre todo llevan a repensar nuestro rol docente dentro del ámbito educativo. De esta manera se puede entrever que el desarrollo profesional aún es un camino que requiere un trasegar mayor. Haciéndose necesaria acercar la docencia a las necesidades reales y sociales en las que viven nuestros estudiantes, como lo mencionó uno de los ponentes. Bajo esta sombrilla el desarrollo profesional se ve enfrentado a formar no sólo en conocimientos, sino también en la formación que gira alrededor



del aprendizaje social y emocional, lo que sería un compromiso aún en tarea pendiente.

Así, la práctica educativa ha trasegado a través de modalidades tradicionales y a su vez de tendencias, pero como es común las tendencias pasan y muy pocas se mantienen en el tiempo. De allí que el docente sea quien realmente consolida el aprendizaje a lo largo de la vida, una tarea nada fácil y con bastantes retos. En ese marco experiencias como la presentada por José Miguel García de Uruguay resaltan la preocupación de la mejora continua en el foco de la calidad de los programas, dejando de lado la simplicidad de una tendencia y focalizandonos en la importancia del desarrollo profesoral en el marco educativo.

Como lo mencionó la Dra. Rosa Julia Guzmán aún hay una necesidad epistemológica, que permita obtener una mayor profundidad acerca de las dinámicas desarrolladas dentro de las aulas. Donde aún las prácticas están marcadas por las líneas políticas institucionales y no tanto por los modelos o enfoques propios desde la pedagogía.

En la misma línea, se pueden identificar perfiles en los profesores que pueden llegar a estar marcados desde la teoría y la práctica, pero alcanzar un equilibrio en estos campos, es una gran prospectiva que desafía varias de las dinámicas educativas actuales y por ende nuestra conferencista deja entrever un gran campo a explorar en el desarrollo profesional.

Finalmente, es esencial reconocer la enseñanza como un aspecto esencial sobre el cual se debe trabajar en el desarrollo profesional, por lo que se hace un llamado a volver a la pedagogía y a la didáctica propia, lo que se convierte en un desafío de las facultades de educación.

A partir de los objetivos propuestos, estas consideraciones:

Convocan a organizar encuentros que desplieguen reflexiones con respecto a los aspectos fundamentales de la investigación pos gradual en educación, ello exige, revisar la enseñanza como un proceso de altísima complejidad, que involucre dimensiones alrededor del desarrollo de competencias docentes que atiendan las miradas de formación híbrida, sobre la política educativa y la formación profesional docente según exigencias institucionales, nacionales e internacionales.

Otro aspecto, que exige encuentros y discusiones sobre los requerimientos frente a la formación docente, para estudiantes en formación, alrededor del ejercicio investigativo, es decir, si realmente se apoyan preguntas por el acontecer del aula, la producción de saber desde lo disciplinar, lo pedagógico, lo didáctico y lo investigativo; por la dinámica humana del aula, procesos comunicativos y los relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia, lo emocional entre otros. Por otro lado, si las investigaciones se sitúan a fortalecer el ejercicio de ser docente en los diversos contextos donde se ubique, y suma, encontrar las diferencias alrededor de la práctica pedagógica, práctica docente, práctica educativa, práctica profesional.

En cuanto los productos de investigación, se orientan alrededor desarrollo profesional docente, cabe recordar que las investigaciones de corte educativa no están respondiendo a las expectativas globales, ello demanda que investigadores de las facultades de educación realicen un mapeo de las expectativas en otros países para convocar escritura colectiva y comparativa, alrededor de situaciones comunes. Esta tarea puede ser abordada por las maestrías de profundización e investigación; de esta manera, los productos aportan nuevo conocimiento y de alto



impacto en las comunidades, una posible ruta de atención son investigaciones compartidas, e interinstitucionales o intergrupales de indagación con afinidad de líneas de exploración .

Una posible ruta de trabajo, construir y consolidar redes de apoyo y colaboración entre los programas de posgrado con las facultades de educación; ello puede anudar esfuerzos en general, priorizar temas relevantes, apoyar diseños investigativos y los productos colaborativos remarcan para todos los grupos de investigación, así como a cada investigador.

Finalmente, se puede considerar que:

- © Los procesos investigativos desarrollados por los docentes en formación avanzada reconocen las preocupaciones nacionales e internacionales.
- © La preocupación por el desarrollo de aprendizajes que impacten a la comunidad y al país, aunque esto se puede ver limitado por el interés en el desarrollo de contenidos técnicos.
- © La labor del docente en formación avanzada se aprecia fortalecida en relación con la reflexión sobre preocupaciones sociales que se hallan representadas en las aulas.
- © La injerencia de la labor docente reflexiva muestra el acercamiento a diferentes actores del proceso educativo.
- © La inmersión en la realidad docente, ocupándose de preocupaciones formativas, favorece la profundización reflexiva, tanto teórica como práctica para transformar el contexto.

- © Las diversas áreas del saber se nutren de la mirada pedagógica en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- © Las ciencias de la educación, tales como la antropología, la psicología, las neurociencias y otras, no dicen como enseñar, aunque presentan aportes para pensar en ¿cómo enseñar?, ¿cómo evaluar?, ¿cómo aprender?, relación del conocimiento con el contexto.
- © Los docentes se profesionalizan en un área del saber en la medida que reflexionan su quehacer, su saber, su hacer, su sentir en contexto.
- © Las facultades deben pensar sobre la educación a partir de la reflexión pedagógica y de la investigación que se oriente a realizar aportes a la formación posgradual.
- © Urge pensar en realizar acompañamiento in situ, tanto dentro de la formación como posterior a ella.
- © La necesidad de transformar la educación para abandonar los modelos "transmisivos" para pasar a los modelos basados en la comunicación.
- © La generación de múltiples espacios y experiencias que apuntan a aprovechar las tecnologías, asumiendo la mediación tecnológica, entendida como uso de las tecnologías yendo más allá de la educación mediada.



- © La demanda de aprendizaje de los entornos digitales por parte de los docentes. Formación continua en entornos tecnológicos. Entonces, es necesario construir una agenda educativa que involucre la tecnología.
- © Así, se hace evidente la construcción de un discurso a partir de la reflexión sobre el acto educativo, cualquiera sea la visión que se tiene de él.
- © Hay una preocupación latente. Pareciera que la formación no se hace presente en las prácticas "educativas".
- © Los procesos investigativos desarrollados por los docentes en formación avanzada reconocen las preocupaciones nacionales e internacionales.
- © La preocupación por el desarrollo de aprendizajes que impacten a la comunidad y al país, aunque esto se puede ver limitado por el interés en el desarrollo de contenidos técnicos.
- © La labor del docente en formación avanzada se aprecia fortalecida en relación con la reflexión sobre preocupaciones sociales que se hallan representadas en las aulas.
- © La injerencia de la labor docente reflexiva muestra el acercamiento a diferentes actores del proceso educativo.
- © La inmersión en la realidad docente, ocupandose de preocupaciones formativas, favorece la profundización reflexiva, tanto teórica como práctica para transformar el contexto.

- © Así, se hace evidente la construcción de un discurso a partir de la reflexión sobre el acto educativo, cualquiera sea la visión que se tiene de él.
- © Hay una preocupación latente. Pareciera que la formación no se hace presente en las prácticas "educativas".

Proyecciones:

- © Es ineludible promover la formación en diferentes contextos y de manera reflexiva.
- © Es preciso volver sobre la pedagogía entendida como la ciencia de la educación que se ocupa de la formación de ciudadanos y la didáctica, no como un conjunto de técnicas, sino como construcción de teoría basada en la reflexión organizada sistemática y rigurosa sobre las prácticas.
- © La educación ha de convertirse en una acción transformadora para sujetos, comunidades, instituciones, contextos, regiones y país.
- © Es fundamental conformar redes, directorio, espacios y encuentros, para potenciar el desarrollo de los docentes, dado que es necesario el apoyo de la comunidad. En consecuencia, la construcción de comunidades de aprendizaje.
- © Se pone de presente la enseñanza como un proceso de altísima complejidad.
- © Tener un acompañamiento in situ, tanto dentro de la formación como posterior a ella.



El desarrollo profesional docente, pospandemia, hace evidente:

- © La necesidad de transformar la educación para abandonar los modelos "transmisivos" para pasar a los modelos basados en la comunicación.
- © La generación de múltiples espacios y experiencias que apuntan a aprovechar las tecnologías, asumiendo la mediación tecnológica, entendida como uso de las tecnologías yendo más allá de la educación mediada.
- © La demanda de aprendizaje de los entornos digitales por parte de los docentes. Formación continua en entornos tecnológicos. Entonces, es necesario construir una agenda educativa que involucre la tecnología.
- © Es necesario promover la formación en diferentes contextos y de manera reflexiva.
- © Es necesario volver sobre la pedagogía entendida como la ciencia de la educación que se ocupa de la formación de ciudadanos y la didáctica, no como un conjunto de técnicas, sino como construcción de teoría basada en la reflexión organizada sistemática y rigurosa sobre las prácticas.
- © La educación ha de convertirse en una acción transformadora.
- © Es fundamental conformar redes para potenciar el desarrollo de los docentes, dado que es necesario el apoyo de la comunidad. En consecuencia, la construcción de comunidades de aprendizaje.

Retos y desafíos de la educación posgradual



Los efectos de la pandemia en la formación e investigación posgradual



Retos y desafíos de la educación posgradual

Los efectos de la pandemia en la formación e investigación posgradual

Sandra Durán Chiappe

Coloquio capítulo centro

Asociación Facultades de Educación (Ascofade)

smduran@pedagogica.edu.co

Uno de los principales retos y desafíos para las Facultades de Educación en Colombia es responder a los efectos de la pandemia COVID-19. La Decana de la Facultad de Educación de la UPN Sandra Durán Chiappe, en su calidad de moderadora dio la bienvenida en primer lugar a la doctora *Carmen Helena Guerrero* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La intervención de la maestra se desarrolla desde su posicionamiento epistemológico y ontológico, ubicándose en un paradigma cualitativo, se hace alusión a la perspectiva desde la cual se ha acercado a las preguntas por la educación, y en consecuencia a la pregunta por la formación de maestros y maestras.

"Del pánico a la epifanía: como una perspectiva decolonial que destrabo los procesos de la investigación cualitativa", se reconoce el pánico que generó la pandemia, situación inédita y llena de incertidumbre, un pánico que como dice ella, se trasladó hacia los escenarios educativos de investigación y que derivó en que las preguntas iniciales y el horizonte metodológico se modificaran de cara al trabajo de



campo, lo que de facto permitió transitar de la investigación centrada en la "solución de problemas", hacia la investigación que se propone comprender lo que acontece en los contextos y con los sujetos, así entonces la *"humanidad se ubica en el centro de la investigación"*. Finalmente, la Dra. Carmen Helena interpeta y cuestiona de manera enfática la exigencia por comprender la investigación de manera objetiva, como si el investigador no tuviera allí un lugar importante, considera que cualquier estudio, desde la perspectiva que sea, tiene un carácter subjetivo, especialmente en la investigación cualitativa.

Por su parte, la doctora *Angela María Rubiano* de la Universidad de la Sabana, destaca tres aspectos claves para pensar la formación avanzada al interior de las Facultades de Educación:

1. Promover estudios que permitan comprender los efectos de la pandemia interdisciplinariamente e intersectorialmente.
2. Generar espacios de investigación que permitan construir propuestas de acompañamiento para la salud y el bienestar de las diferentes comunidades educativas.
3. Avanzar desde los posgrados en la producción de saber pedagógico, que brinde posibilidades para acompañar la escuela y a los maestros en la comprensión de sus propias prácticas y en la re significación de las mismas.

Posteriormente los profesores de la Universidad Uniagustiniana *Ania Quintero y Jorge Rodríguez*, presentan su reflexión en torno a las políticas educativas y su relación con las TIC en la formación de maestros, a propósito de la situación que se viene discutiendo sobre el impacto que tiene la tecnología en todos los ámbitos de la vida. Las preguntas que orientan su disertación se ubicaron en las siguientes tensiones: ¿Qué hacer ante las brechas digitales, sociales y educativas? ¿Qué uso se le está dando a la tecnología en la escuela y la universidad y cuál es su uso pedagógico? ¿Están las escuelas formando para eso? ¿Cuál es el impacto social y económico de las TIC en la generación de nuevas brechas y en la agudización de las ya existentes? ¿Cuál es el lugar del maestro en la escuela de cara al uso pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación?

Al hacer referencia a la formación de maestros en TIC y a sus principales tránsitos, señalan que en los años noventa, la pregunta por las TIC y su lugar en la Educación estaba centrada en aspectos como la alfabetización computacional, conocimientos básicos de informática, pero no era visible la pregunta por la pedagogía y la didáctica, por tanto, la profesora Quintero y el profesor Rodríguez proponen que en los procesos de formación avanzada , se investigue para avanzar en la comprensión



del uso pedagógico y didáctico de las TIC en la escuela y en alternativas que permitan cerrar las brechas digitales, sociales, educativas...

En seguida, inicia su intervención el doctor *Juan Ortiz* en representación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, con la pregunta por: ¿hasta qué punto el cierre de las instituciones agudizó el problema socioemocional de los estudiantes? Al respecto, se consideraron cuatro elementos importantes:

1. *Como transcurrió el currículo:* es este primer aspecto cuestionó el retorno a la presencialidad, sin mucha reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje.
2. *La evaluación:* sobre este asunto surge la pregunta por: ¿Cómo hacer una evaluación mucho mas consciente y adecuada a los contextos?
3. *El desarrollo de las TIC:* la falta de preparación de maestros y estudiantes, así como la sociedad en general para el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitieran abordar los contenidos propuestos.

El profesor *Jaime Castro* en representación del Politécnico Grancolombiano, reconoció, por un lado, que la pandemia permitió pensar en las situaciones que son posibles de cambio y transformación y el reconocimiento de nuestra condición humana que afecta el ejercicio

de la docencia y de la investigación. Mencionó en su intervención que hay una necesidad latente por estudiar con rigor el lugar de los actores en la escuela y en la universidad, de cara a la experiencia de confinamiento y a la necesidad de la comprensión del bienestar del profesorado y de los estudiantes. Por otro lado, el profesor Castro valoró significativamente la oportunidad de contar con profesores internacionales de los programas de posgrado, pues enriquecieron los debates y las reflexiones académicas y por ende la formación avanzada.

Para cerrar su intervención se refirió a las dificultades para conectar a los estudiantes de las zonas rurales y en la necesidad de pensar investigaciones que permitan comprender las necesidades e intereses de los sujetos para pensar proceso de formación avanzada mas pertinentes y contextualizadas.

En seguida continua el profesor *Andrés Bernal y Martha Merchán* de la Universidad Antonio Nariño. Su intervención gira entorno a lo sucedido con la educación posterior al retorno luego de casi dos años de confinamiento, pareciera que nada cambió en las aulas, en consecuencia, su reflexión versa alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué paso con los trabajos de posgrado, maestría y su impacto...en dónde están visibles esas iniciativas? ¿Cuáles fueron los verdaderos aprendizajes?



¿Cómo situaciones como la de una pandemia tiene efectos en los procesos y necesidades de los estudiantes? ¿Cuáles son las respuestas de los programas de posgrado para seguir reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje posterior a la pandemia?

Reflexiones finales

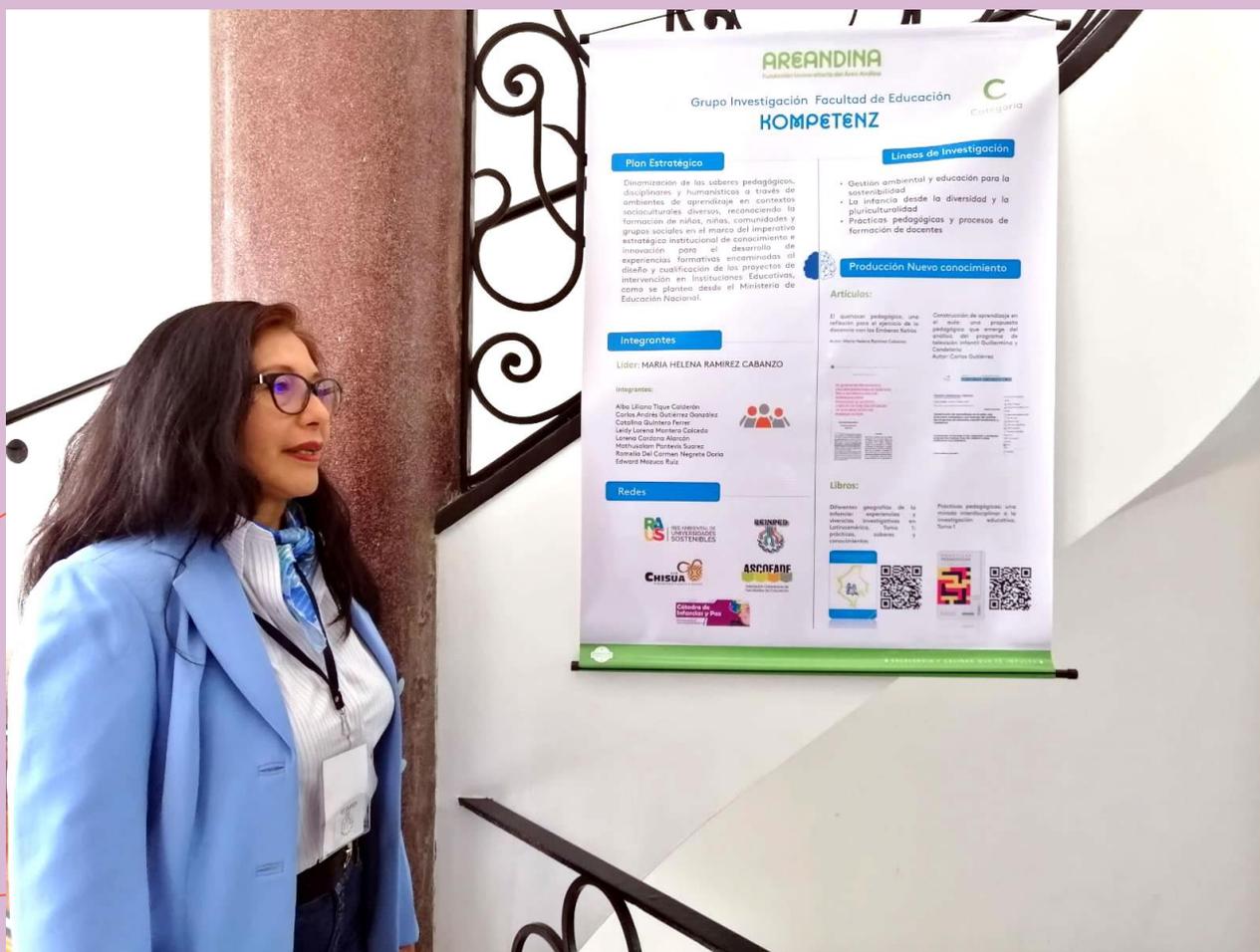
Concluye este momento la profesora Sandra Durán Chiappe (moderadora) con las siguientes reflexiones: En primer lugar, resalto la importancia que otorgaron los invitados que participaron en el panel, a los sujetos, a la realidad, a las interacciones, a los contextos y a los vínculos en el marco de la investigación posgradual en tiempos de pandemia.

En segundo lugar, invitó, a propósito de las intervenciones, a reconocer los diferentes caminos y rutas posibles para construir conocimiento y saber pedagógico a partir de las preguntas por el qué se investiga y cómo se investiga en la formación avanzada, ello incluye interpelar la investigación centrada en la resolución de problemas, para reconocer también la importancia de la comprensión de los fenómenos sociales e históricos vinculados con la educación y la pedagogía.

En virtud de ello, exhortó a pensar en diseñar y desarrollar estudios sobre las principales transformaciones y tránsitos de la investigación educativa en el marco de la pandemia, los cambios en la pregunta, en los marcos metodológicos y en el trabajo de campo propiamente dicho, manifiesta a propósito de lo anterior, que además vale la pena proponer investigaciones, por ejemplo, sobre el lugar del cuerpo del maestro en tiempo de pandemia, para pensar sobre lo que pasó con la corporeidad, los vínculos y el cuerpo y el movimiento como territorio del maestro.

Finalmente, cuestionó el énfasis puesto en el aprendizaje y cómo ha venido perdiendo relevancia la enseñanza, como el principal oficio del maestro, destaca el papel del profesorado durante la pandemia y el lugar preponderante que ocupan hoy las TIC en educación, gracias a la emergencia sanitaria y cierra mencionando que, el problema no son las TIC, sino el uso pedagógico, la pregunta por qué se enseña y cómo se enseña, qué se investiga y cómo se investiga es medular al momento de reconocer de que manera las TIC enriquecen y complementan el proceso de enseñanza aprendizaje y la investigación en la formación avanzada.

Finalidad académica de los posgrados y tipos de investigación



Retos y desafíos de la educación posgradual

Finalidad académica de los posgrados y tipos de investigación

Iriondo Otero Walter Rubén
revistaprociencias@gmail.com
Universidad Federal de Pelotas - Brasil

La educación universitaria en Brasil ha pasado por varias reformas; una de ellas, realizada en el año 1967, dejó sus huellas hasta la actualidad. En aquella época Brasil pasaba por una dictadura militar (1964 a 1985) que tuvo el apoyo de los Estados Unidos de América. Ese apoyo se concretizó en diversas áreas, incluyendo el sector de la educación. La reforma de 1967, apoyada y financiada por la USAID, tuvo notoria influencia del sistema estadounidense de enseñanza, por ejemplo, el enfoque especializado en la carrera profesional, la adopción de créditos, cursos semestrales con dos ingresos por año, formación especializada en los aspectos profesionales de las modalidades Bacharelado y Licenciatura. La primera se inspiraba en los Bachelor (of Science, of Arts, etc) y la segunda enfocando la formación de docentes para los niveles educativos primarios y secundarios.

La reforma tensionó aún más la relación entre Gobierno y la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE), pues la propuesta del Gobierno, contextualizada en el auge del Modernismo y objetivando proveer de mano de obra calificada al sector productivo, se oponía a las aspiraciones de la UNE, que proponía la formación universitaria de ciudadanos conscientes de su responsabilidad con la sociedad y con el medio ambiente.



Actualmente, los cursos de grado, atienden a las expectativas de la sociedad, que evidentemente son distintas de aquellas vigentes durante el Modernismo. La sociedad del Pos Modernismo espera que las universidades formen individuos no apenas preparados para su actividad profesional específica, sino que también estén sensibilizados por las cuestiones económicas, políticas, sociales, ambientales, de género y étnico raciales. Al incluir esa expectativa de perfil profesional, queda en evidencia que, en un curso universitario, de cuatro o cinco años de duración, no es posible profundizar demasiado todos los aspectos relativos a la profesión inherente a cada carrera universitaria. Esa formación más "generalista" deberá ser profundizada posteriormente con cursos de posgrado, por ejemplo, con una Especialización. De hecho, la formación continua a lo largo de toda la vida es, en la actualidad, una exigencia del mundo del trabajo.

Aun recordando lo que sucedía en la década de 1960 en Brasil, en esa época también fueron implantadas las directrices para los programas de posgrados, también inspirada en la experiencia estadounidense de enseñanza posgraduada. Hasta entonces, para tener acceso a estudios de posgrado, los estudiantes que tenían recursos económicos, se dirigían a universidades extranjeras, eventualmente con apoyo del gobierno brasilero en forma de becas de estudios. Con la implantación de las directrices surgen en Brasil varios programas de posgrado, ofreciendo Maestrías y Doctorados en diversas áreas. La CAPES, sector del Ministerio de Educación que ya evaluaba los pedidos de becas para estudios en el extranjero, pasó a evaluar los cursos de posgrado en Brasil. Actualmente, la CAPES es responsable por la formulación, seguimiento y ejecución de la política nacional de posgrados.

La CAPES, junto con el Ministerio de Relaciones Exteriores, también concede becas de estudios para alumnos extranjeros que deseen cursar un posgrado en Brasil. El programa, llamado de Programa Estudiante Convenio de Posgrado (PEC-PG), es divulgado anualmente en las reparticiones diplomáticas del Brasil en el extranjero. Son ofrecidas becas de estudio para realizar Maestrías y Doctorados en diversas universidades del Brasil.

Los cursos de posgrado en el país son clasificados en dos categorías, cursos Lato Sensu y cursos Estricto Sensu. Los primeros abordan conocimiento que se puede aplicar inmediatamente en la vida profesional, sin pretender conocer en detalle las teorías por detrás de los conceptos, enfocando mayoritariamente las técnicas, modelos y metodologías para ser entendidos de forma aplicada. Los cursos de posgrado en nivel de Especialización son un ejemplo de curso Lato Sensu. Los segundos, abordan el conocimiento con foco en su aporte científico y académico, dando énfasis en la formación de investigadores y profesores universitarios. Maestrías y Doctorados son ejemplos de cursos Estricto Sensu.

Voy a enfocar mi atención en esos tres tipos de posgrados: Especialización, Maestría y Doctorado.

Los cursos de posgrado en nivel de Especialización tienen una duración de al menos 360 horas, que generalmente se cumplen en un año lectivo. Su objetivo es profundizar conocimientos técnico-profesionales que se puedan aplicar inmediatamente en la vida profesional de los alumnos, enfocando en las técnicas, modelos y metodologías para ser entendidos de forma aplicada.



Los cursos de Especialización no tienen la ambición de analizar en detalle las teorías detrás del conocimiento presentado a los alumnos. Por ser considerado un curso *Lato Sensu*, al concluir la Especialización los alumnos reciben un certificado de conclusión del curso y no un diploma.

Los cursos denominados MBA (Master in Business Administration) son considerados, en Brasil, cursos de especialización, dirigidos al estudio de prácticas y técnicas utilizadas por ejecutivos en los Negocios y de la Administración de empresas. Los MBA no deben ser confundidos con las Maestrías en Administración, que efectivamente son cursos *Estricto Sensu*.

A los alumnos de cursos de Especialización no les es exigido el desarrollo de una investigación ni la escrita de una monografía de fin de curso. El certificado de Especialista se obtiene mediante la aprobación de todas las disciplinas o seminarios obligatorios del curso. Al no haber la necesidad de una investigación ni de una monografía de fin de curso, tampoco son necesarios profesores que dirijan tales actividades, disminuyendo muchísimo la cantidad de docentes que una Institución necesita para ofrecer un curso de Especialización. Este ha sido uno de los factores que impulsaron el surgimiento de innumerable cantidad de cursos de Especialización en Brasil, principalmente en la modalidad EAD, sin un control adecuado de su calidad. Por ese motivo, algunos autores sugieren que esta ocurriendo una mercantilización de este tipo de cursos.

Si bien ni el desarrollo de una investigación ni la escrita de una monografía de fin de curso es obligatorio en un curso de Especialización, tampoco es prohibida su realización.

En las instituciones que deciden realizar esas actividades, los alumnos realizan investigaciones de corta duración, que pretenden encontrar respuestas para resolver problemas prácticos de sus respectivas actividades profesionales.

Por otro lado, las Maestrías son cursos de posgrado del tipo Estricto Sensu, con duración aproximada de dos años, que tienen por objetivo abordar el conocimiento con foco en su aporte científico y académico. Los programas se desarrollan principalmente en clases e investigación, pero, dependiendo de cada programa, hay otras formas de acumular créditos, como la publicación de artículos o la presentación de trabajos en congresos.

En Brasil existen dos tipos de Maestría: Académica y Profesional. La Maestría Académica objetiva dar énfasis a la formación de investigadores y profesores universitarios, exigiendo de los alumnos una investigación y la escrita y defensa de una monografía ante un tribunal. La Maestría profesional pretende aproximar a las universidades del sector productivo y los alumnos pueden concluir el curso presentando un producto diferente de la tradicional monografía, por ejemplo, presentando el registro de una nueva Patente y la publicación de un artículo en una revista especializada. Los alumnos de cursos de Maestría tienen que comprobar ser proficientes en un idioma extranjero, mediante examen oficial que certifique dicha proficiencia.

Las investigaciones realizadas por alumnos de cursos de Maestría tienen que respetar algunas condiciones, como por ejemplo, la importancia, la originalidad, la viabilidad y la no trivialidad del problema de investigación escogido.



A pesar de proponer un trabajo inédito, no se exige que los estudiantes de Maestría realicen investigaciones cuyos resultados rompan las fronteras del conocimiento y hagan avanzar a la ciencia. Ese compromiso está reservado para los estudiantes de cursos de Doctorado, como se verá a continuación.

De igual forma que en las Maestrías, en Brasil existen los Doctorados Académicos y los Doctorados Profesionales. Estos últimos, cuya creación fue autorizada recientemente, en el año 2018, aún no son muy populares en el país.

El objetivo de los Doctorados Académicos consiste en consolidar e intensificar el proceso de aprendizaje para convertir a los alumnos en investigadores y docentes. Implica aproximadamente en 4 años de dedicación.

Análogamente a las Maestrías, en los Doctorados hay clases y seminarios, pero la mayor parte del programa consiste en la realización de una investigación extensiva en un tema específico. Los alumnos también pueden desempeñar la práctica docente en cursos de pregrado.

De los alumnos de Doctorado se exige la proficiencia en dos idiomas extranjeros, certificada por institutos reconocidos. Generalmente se exige la proficiencia de un idioma extranjero para poder ingresar al programa y la proficiencia del segundo idioma extranjero es una exigencia para poder finalizar el curso.

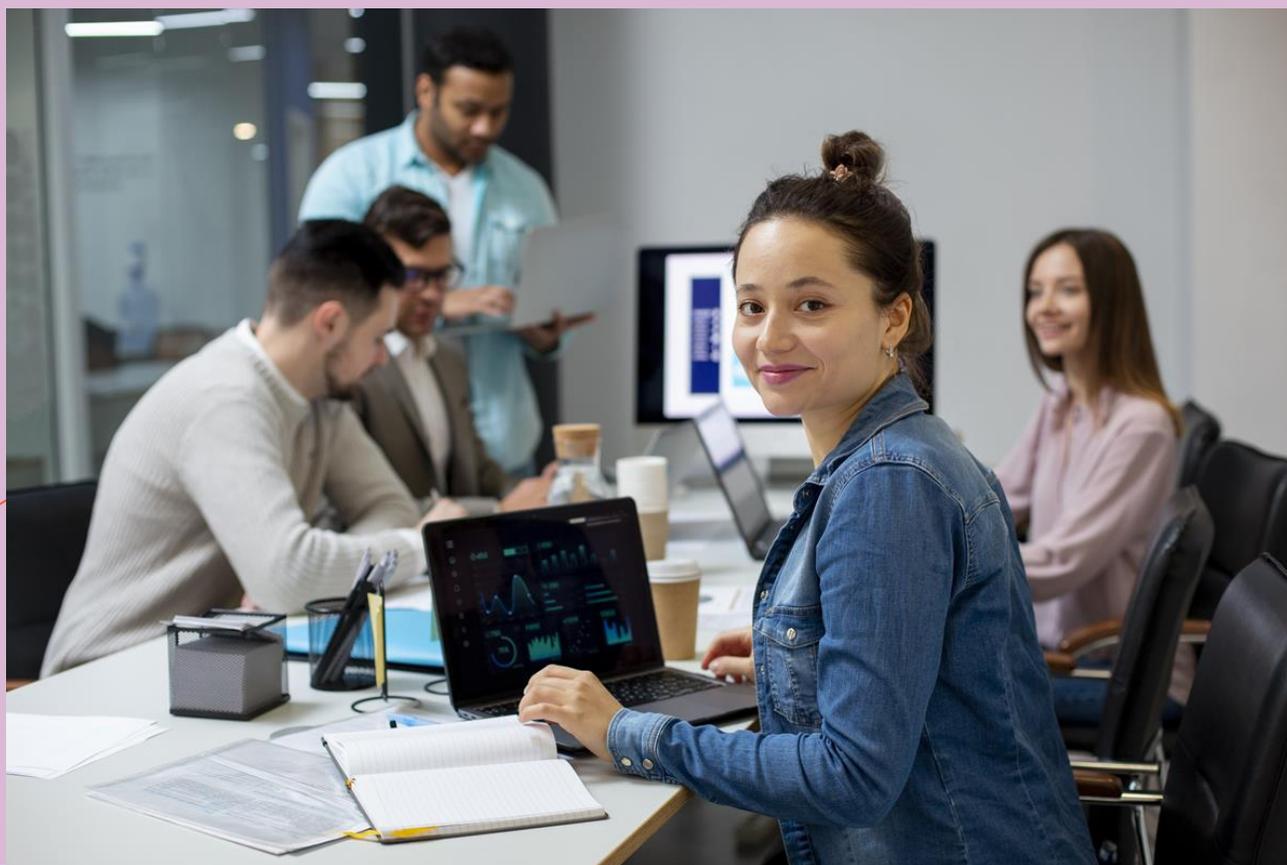
Para concluir el Doctorado los alumnos deben escribir una tesis y realizar la defensa oral de la misma ante un tribunal formado por cinco doctores, de los cuales la mayoría debe ser de otras Universidades.

Los problemas que generan investigaciones en un Doctorado también tienen que cumplir con las condiciones de importancia, originalidad, viabilidad y no trivialidad. El aspecto de la originalidad es fundamental en un trabajo de Doctorado, ya que se espera que el resultado de dichas investigaciones sea inédito y posibiliten el avance de la ciencia y la ampliación de las fronteras del conocimiento.

Los programas de posgrado Estricto Sensu en Brasil necesitan de una autorización de la CAPES/MEC para su funcionamiento. Asimismo, la CAPES realiza una colecta anual de informaciones y una evaluación cuatrienal de todos los programas. Cada área de conocimiento tiene libertad para definir como operar su evaluación, pero hay algunos criterios generales, como la producción científica de alumnos y docentes; titulación del cuerpo docente; calidad de la formación de los alumnos; y el impacto social del programa.

Para concluir, cabe destacar que en Brasil se trabaja desde hace años con acciones afirmativas para posibilitar el acceso a la universidad, tanto a los cursos de pregrado como de posgrado, de personas pertenecientes a grupos que históricamente fueron excluidos, como es el caso de las personas pobres, negros, pardos, indígenas y discapacitados, así como diversas identidades de género y refugiados titulares de visas humanitarias.

Síntesis de las perspectivas y proyecciones en la educación posgradual



Retos y desafíos de la educación posgradual

Síntesis de las perspectivas y proyecciones en la educación posgradual

Reinped 2022

Reinped2018@gmail.com

En la perspectiva internacional (Brasil)

Los programas de posgrado se orientan a complementar los estudios de grado (pregrado para Colombia). Se aprecian coincidencias en la panorámica de la formación posgradual con Brasil, tanto en su origen e intención como en la visión, finalidades de la investigación, a la vez que con aspectos relacionados con el funcionamiento de los programas y su regulación.

En perspectiva nacional

Las propuestas de solución en especialización se orientan a dar solución a la graduación manteniendo condiciones de calidad, tocando de manera tangencial la obligatoriedad del proceso investigativo.

Los escenarios de investigación para la sociedad del conocimiento es relevante, en consecuencia, las maestrías están llamadas a reflexionar sobre las problemáticas contextualizadas y de la realidad nacional, teniendo en cuenta que las maestrías profesionalizantes se orientan a la investigación aplicada, estudios de casos y en últimas, reflexión sobre aspectos de interés en la comunidad y las de investigación están encaminadas a adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico.



Al parecer las dinámicas personales son un aspecto fundamental en el proceso investigativo. Dado que los seres humanos buscan construir conocimiento y construirse como persona.

Las instituciones han de mediar en este interés de construirse. Ello implica estructuras flexibles que alivien las tensiones.

En general la investigación es un continuo que busca resolver las inquietudes personales y académicas que se resuelven mediante procesos formativos y metodológicos. En este proceso se forman hábitos personales de tipo académico, así como en interacción con la comunidad nacional e internacional. Esto debiera conducir a una construcción de proceso continuos por parte de las instituciones educativas.

Dentro de los intereses investigativos se mencionan temáticas relacionadas con lo humano, pedagógico, holístico y la transformación de los contextos. Hoy, como efecto de la pandemia, se han orientado a las TIC, la convivencia, lo socioemocional, cultura y paz. Así mismo, desde las maestrías se ha promovido la conformación de colectivos de investigación en instituciones escolares.

La investigación se mueve hacia el conocimiento de calidad en un espacio de argumentación que denota la preocupación, tanto personal como social.

Las inquietudes sobre la investigación en formación posgradual reconocen la situación del sujeto que estudia (investiga), sus intereses investigativos, habilidades previas, las desarrolladas dentro del proceso, así como las resultantes del proceso conjuntamente con la producción científica esperada.

Proyecciones:

Las IES deben ser flexibles y a la vez promover temáticas de interés social y comunitario, impulsando la idea de que el avance de la ciencia es una cuestión de Estado.

Las instituciones han de ser aliadas del estudiante para que pueda adelantar su investigación, evitando que la formación e investigación se orienten solamente al acceso laboral de cierto tipo.

Las instituciones educativas a todo nivel han de promover la investigación como una labor liberadora y transformadora de comunidades.

Las anteriores consideraciones, así como las propuestas de los invitados suscitan entre los asistentes algunas cuestiones que resultan relevantes en el marco del evento académico y que por lo tanto merecen ser tenidas en cuenta dentro de análisis posteriores.

- © ¿Cuáles son las tendencias en las investigaciones que se desarrollan en la formación posgradual, en términos de campos de conocimiento o campos de saber?
- © Al ingresar a la formación posgradual se ha de entender la existencia de un modelo económico, ello afecta la dedicación de tiempo completo en una sociedad que exige cualificación además de cumplir con actividades personales ¿cómo se ve la tensión del modelo económico frente a la exigencia de la formación posgradual?



- © ¿Cómo ven la dinámica de la formación del doctorado en cuanto a la interrelación teórica y práctica? ¿se puede apreciar una tensión entre la teoría y la práctica social propia del contexto?
- © En el proceso de formación doctoral se considera que el estudiante es poseedor de insumos y herramientas ¿cómo la universidad se sitúa en la realidad de las habilidades con que llega el estudiante? ¿Qué apuestas realiza o ha de realizar la universidad para potenciar las habilidades con que el estudiante no cuenta?
- © En relación con las competencias ¿qué competencias consideran que se desarrollan en medio de las tensiones de los niveles de formación posgradual?

Análisis sobre la convocatoria de medición de grupos de investigación en MinCiencias



Retos y desafíos de la educación posgradual

Análisis sobre la convocatoria de medición de grupos de investigación en MinCiencias

Sandra Durán Chiappe
smduran@pedagogica.edu.co

El profesor Alexis Pinilla plantea que, cuando surgió la convocatoria 894 del 2021, la humanidad se debatía entre vivir o no vivir, y resalta que, a partir de datos estadísticos, los presupuestos para ciencia e investigación en el país disminuyeron. Para el caso de Colombia en el año 2017 se tuvo como presupuesto para el Ministerio trescientos ochenta mil millones, bajo en el año 2018 a trescientos treinta y cuatro mil millones, subió un poco en el año 2019 sin alcanzar el nivel del año 2017 a trescientos cincuenta mil millones y en el año 2020 baja a doscientos setenta mil millones. Luego, en el año 2021 subió a cuatrocientos diez mil millones y en el año 2022, el presupuesto fue de trescientos treinta mil millones. Se resalta que las cifras globales no son lo importante, pues, hay que tener en cuenta la representación de estas cifras dentro del PIB Colombiano, nunca han pasado el 0.6% del PIB para investigación. En contra de la recomendación de la misión de sabios, que subraya que, a nivel presupuestal hay que estar por encima del 1.5% del PIB.

Tanto las Universidad Públicas, Universidades Privadas y Universidades de procedencia religiosa realizaron una mirada crítica de lo que acontecía con la convocatoria en el marco de una emergencia sanitaria y de la disminución cada vez mas considerable de los presupuestos destinados por el gobierno para la investigación.



Sobre los resultados de la convocatoria se menciona que, del total de grupos presentados 7.115, el 84% lograron clasificación, el mayor porcentaje lo tiene los grupos C en 38%, seguidos de los grupos B 22%, grupos A 20% y los grupos A1 (de referencia) tienen un 14%. Además, con unos indicadores que se inventaron en la convocatoria, algunos grupos para poder sostener el nivel de A1 les tocó inactivar algunos colegas porque no tenían publicación en los últimos 5 años, para subir el índice de cohesión se tenía que inhabilitar investigadores. Al contrario de promover la formación de investigación a nivel posgradual, se le dice a los estudiantes de posgrado que todavía no están listos. Realmente no hay un proceso de promoción de investigación en las convocatorias.

En relación con los resultados a nivel de investigadores se presentaron 93.337 hojas de vida a la convocatoria, de las cuales sólo se reconocieron como investigadores 21.094, es decir, el 22.6% de investigadores solamente logró clasificarse y de esos 21.094 la composición quedó de la siguiente manera; en categoría junior el 63.4%, el 21% investigador asociado, el 14.4% investigador sénior y el 0.4% lo constituyen los investigadores eméritos.

Recalca la relación que se establece entre el investigador asociado y el investigador sénior y menciona que lo que hubo fue una política de contención y no de promoción. De contención, en tanto que los asociados pudiesen pasar a sénior y mas bien brindar posibilidades para que los sénior bajaran a asociados, como les ocurrió a varios profesores.

En cuanto a los cambios de la convocatoria, se destacan cinco principalmente, el primero, la modificación en productos, requerimientos de calidad y existencia, que son cada vez más exigentes, vale la pena

preguntarse con relación a este cambio, ¿Cuántas instituciones, centros de consultoría se han fundado en la última década para asesorar a las universidades en el tema planteado?

El segundo gran cambio fue, el de la actualización y definición de los requerimientos de existencia en la calidad de libros y capítulos de libros. Al afinar este aspecto, muchos que eran considerados en convocatorias anteriores como libros y capítulos de libros quedaron relegados al campo de producción académica. En Minciencias le daban mayor peso a los libros que no pertenecieran a la universidad del investigador. No obstante, hay un problema, pues para publicar libros en otras bases, es decir si la producción editorial de una universidad fuese de 50 libros habría que pagar cincuenta millones de pesos, sólo para estar en una base. Los profesores tomarán la decisión de publicar artículos y no libros, es un ataque contra la industria editorial universitaria.

El tercer cambio se relaciona con el calculo de indices de producción a partir de grandes áreas del conocimiento. Esto constituye una agresión directa contra el campo de la educación. El campo de la educación debería ser evaluado como un área aparte y medir a los grupos sólo en esa área.

El cuarto cambio fue la inclusión de indicadores de trayectoria permanencia y estabilidad y ajustes en la condición mínima para los investigadores asociados. El Ministerio iba en búsqueda del resultado que efectivamente logró, el cual se basaba en la contención del ascenso de los profesores en la categoría sénior.



El quinto cambio en la convocatoria 894, es la inclusión de dos indicadores para la categorización de grupos.

Indicadores de trayectoria y permanencia: Tienen que ver con el tiempo de los investigadores en los grupos y el indicador de estabilidad, que es la frecuencia de la publicación de productos nuevo conocimiento. Se busca medir el comportamiento de los grupos en las cinco convocatorias anteriores y calcular la posibilidad de mantenerse o tener variaciones en esa clasificación. Se exige un indicador de permanencia igual o mayor a 0.5, es decir, para que pueda clasificarse el grupo tiene que tener un indicador de permanencia de mínimo 0.5, lo que quiere decir que el promedio de vinculación de los investigadores al grupo debe ser igual o superior a la mitad del tiempo que tiene el grupo.

Además de la permanencia en el grupo, los investigadores deben publicar productos de nuevo conocimiento en determinado lapso para aportar a la clasificación de este. Para el caso de grupos A1 debe ser menor o igual a 12 meses, en A 18 meses, en B 24 meses y en C menor o igual a 30 meses.

Institucionalmente en la Universidad Pedagógica Nacional, antes había 53 grupos y ahora hay 50. A pesar de eso, algunos grupos lograron subir categoría, dos grupos la perdieron, se clasificaron en otra categoría y tres grupos lograron subir de A a A1.

El profesor Pinilla recalca que, en lo anterior se evidencia una competencia que no tiene sentido, ¿hasta cuándo se va a seguir aceptando que haya una competencia que es irracional? O por el contrario, tiene una racionalidad técnica, que no tiene en cuenta los intereses de la academia, sino los intereses de otras esferas.

De fondo, plantea que hay un problema de orden laboral y profesional, o se puede ser sénior o asociado, o también junior, la denominación "junior" que se puede referir a "pequeño", hace sentir a los participantes que hasta ahora esta iniciando.

Por otro lado, en la Universidad Pedagógica Nacional hay investigadores de 30 años de trayectoria que perdieron la clasificación de asociados y quedaron en junior. De 518 investigadores registrados en la plataforma interna de investigación de la universidad, sólo 123 lograron clasificación.

En síntesis, la convocatoria para reconocimiento y medición de grupos de investigadores 894, puede considerarse como una estrategia de contención y en algunos casos de regresión, más que de promoción de la investigación. Esto nos deja frente a un panorama desolador sobre los alcances, metas y desafíos de la investigación científica en el país, el cual se torna aún mas árido cuando se da un vistazo al campo de la educación y la pedagogía que ha sido paulatinamente relegado.

Por último, es necesario pensar este sistema de medición estandarizado en unas métricas situadas, que permitan medir por la producción de los grupos de investigadores discriminando por lo menos dos variables.

1. Situar por área del conocimiento.
2. Situar por regiones donde se encuentran las universidades que avalan los grupos.

Se debería ponderar con mayor impacto aquellos procesos orientados a la formación en investigación, es decir, quienes forman en investigación también puedan tener peso en los productos, reconociendo



los saberes producidos, que no necesariamente son visibilizados en las epistemes occidentales.

Los tres aspectos del análisis realizado por el profesor Alexis Pinilla son:

- El primer asunto, relacionado con las lógicas de medición que están en contradicción con el saber que se produce en la escuela, en la universidad, y que va en contravía de los procesos formativo y del maestro y en total oposición de la esencia que configura los campos de la educación y la pedagogía.
- En el segundo asunto, retoma lo mencionado por el profesor Maximiliano en el primer momento del día, quien plateaba que un doctorado permite cruzar las fronteras del conocimiento, pero ¿Cómo cruzar las fronteras del conocimiento si las lógicas perversas del sistema lo que hacen es restringir y/o limitar el conocimiento a unas características distantes de lo que constituye a los profesores y de lo que constituye al campo del conocimiento y de saber en el marco de la educación y la pedagogía?
- El tercer asunto está relacionado con la ciencia y la educación, bajo lógicas y códigos económicos y profundamente mercantilistas, donde se ha perdido el reconocimiento de aquellos asuntos que configuran el conocimiento y el saber pedagógico, y que atentan contra la investigación sino también contra la docencia y la proyección social, sólo por dar un ejemplo, se habla hoy de resultados de aprendizaje, sin tener en cuenta al maestro, ni mucho menos los procesos de enseñanza.

Es necesario revisar la afectación de la investigación en la formación posgradual y hace una invitación muy especial para manifestarse y transitar de la queja a la propuesta, a partir de una mirada crítica pero también propositiva; al presentar otras maneras de llevar a cabo el proceso de medición de la investigación desde una lógica contextualizada y situada, reconociendo el saber pedagógico de los maestros en territorio.



III Congreso Internacional de Investigación en la Formación Posgradual - Balance y proyecciones

2 y 3 de septiembre
2022

Requiere Inscripción:
Participación limitada modalidad presencial
Participación Ilimitada modalidad virtual



Viernes 2
9:00 a.m. a 12:00 p.m.

Contacto y envío de
ponencias:
eventoreinped@unad.edu.co



Viernes 2
Investigación
2:00 p.m. a 5:30 p.m.



Viernes 2
Desarrollo Profesional
2:00 p.m. a 5:30 p.m.



Sábado 3
Desarrollo Profesional
9:00 a.m. a 12:30 p.m.





CO18/8455



CO17/7811



CO14/6011

Bogotá D.C.
Sede Nacional
José Celestino Mutis



CO14/6012

Bogotá D.C.
Sede Nacional
José Celestino Mutis

