



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2020

Número

10

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288

Revista

PACA

Órgano de Difusión Investigativo



Centro de Investigación en
Calidad de la Educación

ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD

Resolución 11233/2018 - MEN



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2020

Número

10

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288

Revista

 **PACA**

Órgano de Difusión Investigativo



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD
Resolución 11233/2018 - MEN

Revista PACA No. 10

Órgano de Difusión Investigativo
Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social
Universidad Surcolombiana
ISSN Impreso: 2027-257X
ISSN En línea: 2711-1288
Periodicidad anual
Tiraje 200 ejemplares
No. 10. 209p.
2020
Neiva – Huila

REVISTA PACA

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad anual, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, editorial, artículos de investigación científica, artículo de revisión, artículos de reflexión y ensayos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

Comité Técnico:

Wilson Perdomo Cortés

Asistente Editorial

Édgar Machado

Corrección de Estilo

Luis Felipe Ramírez Pérez

Traducciones

Manuel Andrés Gallardo Bravo

Publicación OJS

María Constanza Cardoso Perdomo

Diagramación y diseño páginas internas y carátula

La responsabilidad de lo expresado en cada artículo es exclusiva del autor y no expresa ni compromete la posición de la revista. El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente.

Director:
NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ
Universidad Surcolombiana

Comité Editorial:
Orinzón Perdomo Guerrero
Universidad Surcolombiana
Juan Carlos Acebedo Restrepo
Universidad Surcolombiana
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Universidad de Caldas
Javier Fayad Sierra
Universidad del Valle
María Elvira Carvajal Salcedo
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Magda Julissa Rojas-Bahamón
Docente, I.E. Jorge Eliécer Gaitán, Colombia

Comité Científico:
Mario Díaz Villa
Universidad Santiago de Cali
Marco Raúl Mejía
Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional
Pablo Vommaro
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-
Gian Carlo Delgado
Universidad Autónoma de México
Abraham Magendzo
Profesor de Estado en Educación de la Universidad de Chile

Ventas, canjes y suscripciones
Doctorado en Educación y Cultura Ambiental
Universidad Surcolombiana, Carrera 5 No. 23-40. Neiva – Huila. Colombia.
Teléfono: 8753686 Ext. 2114 - 2467 - 2204
revistapaca@usco.edu.co
<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/index>
www.grupopaca.edu.co

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Editorial	15
1. Herramientas pedagógicas para evaluar aprendizajes a estudiantes con discapacidad intelectual.	
<i>Alba Luz Ortiz. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Rectora Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez. Secretaría de Educación de Neiva, Huila.</i>	
<i>Amalia Sierra Urriago. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente Institución Educativa Claretiano Gustavo Torres Parra. Secretaría de Educación de Neiva, Huila.</i>	
<i>Edgar Yesid Esquivel Sánchez. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinador Institución Educativa Atanasio Girardot. Secretaría de Educación de Neiva, Huila.</i>	17
2. Autoevaluación institucional desde las voces de los sujetos.	
<i>Alayam Abiv Valderrama Rodríguez. Magíster en Educación. Rector Institución Educativa Gabriel García Márquez del Municipio de Neiva, Huila.</i>	
<i>María Evita Dussan Calderón. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva, Huila.</i>	33
3. Factores que afectan el ingreso a la educación superior a egresados de la I.E. Sylvania.	
<i>Angela Andrea Rojas Muñoz. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de Aula de la Institución Educativa Sylvania del Municipio de Gigante, Huila.</i>	51

4. Impacto de la Adopción de Estrategias de actividad física y alimentación saludable en escolares de Neiva.

Sonia Romero González. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Profesional Universitario de la Alcaldía de Neiva (Huila, Colombia) - Secretaría de Deportes y Recreación. Coordinadora del Programa Municipal de Hábitos y Estilos de Vida Saludables “Neiva me Mueve”. Neiva, Huila.

65

5. Actitudes de los estudiantes y propuesta alternativa para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en las instituciones educativas de la ciudad de Neiva – Huila.

Darío Fernando Falla Cuéllar. Magíster en educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de Ciencias Naturales de la I.E. Técnico IPC Andrés Rosa de Neiva, Huila.

Luz Adriana Cruz Herrera. Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente Catedrática de la Universidad Surcolombiana.

83

6. El Software Turning Point como recurso facilitador para el aprendizaje de la trigonometría.

Leidy Milena Pastrana Zambrano. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de Matemáticas en la I.E. Humberto Tafur Charry J.T. de Neiva, Huila.

101

7. Percepciones del ambiente escolar y aula y su incidencia en el desempeño del estudiante.

Gilma Rosario Trujillo Pérez. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Orientadora Escolar de la Institución Educativa Agustín Codazzi, Neiva, Huila.

115

8. Estrategia Didáctica para despertar Sensibilidad Literaria en Jóvenes de Secundaria.

María Angélica Lasso Ramírez. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de Educación Básica y Media de la Institución Educativa Manuel José Caicedo en Barbosa, Antioquia.

139

9. Sentidos de la educación inclusiva en la formación de los licenciados.

Luis Marino Gallego Murillo. Doctor en Educación de la Universidad de Baja California (UBC), México; Magíster en Educación de la Universidad de Caldas, Colombia. Docente de la Universidad del Quindío.

155

10. A propósito de la mercantilización de la educación.

Claudia Patricia Castro Javela. Candidata a Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Co-investigadora del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias.

Nelson Ernesto López Jiménez. Doctor of Education from the Universidad del Valle. Director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias.

175

EVALUADORES

197

NORMAS EDITORIALES

199

TABLE OF CONTENTS

	Pág.
Editorial	15
1. Pedagogical tools to evaluate learning of students with intellectual disabilities.	
<i>Alba Luz Ortiz. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Rector of the Educational Institution Ricardo Borrero Álvarez. Secretariat of Education of Neiva, Huila.</i>	
<i>Amalia Sierra Urriago. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Teacher of the Claretian Educational Institution Gustavo Torres Parra. Secretariat of Education of Neiva, Huila.</i>	
<i>Edgar Yesid Esquivel Sánchez. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Coordinator of the Atanasio Girardot Educational Institution. Secretariat of Education of Neiva, Huila.</i>	17
2. Institutional self-assessment from the voices of the subjects.	
<i>Alayam Abiv Valderrama Rodríguez. Master in Education. Rector of the Gabriel García Márquez Educational Institution of the Municipality of Neiva, Huila.</i>	
<i>María Evita Dussan Calderón. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Educational Institution INEM Teacher Julián Motta Salas de Neiva, Huila.</i>	33
3. Factors that affect the entrance to higher education of graduates from the Sylvania educational institution.	
<i>Angela Andrea Rojas Muñoz. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Classroom Teacher of the Sylvania Educational Institution of the Municipality of Gigante, Huila.</i>	51

4. Impact of the adoption of physical activity and healthy nutrition strategies in Neiva's schoolchildren

Sonia Romero González. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. University Professional of the Mayor's Office of Neiva (Huila, Colombia) - Secretariat of Sports and Recreation. Coordinator of the Municipal Program of Habits and Healthy Lifestyles "Neiva me Mueve". Neiva, Huila.

65

5. Students attitudes and alternative proposal for the teaching-learning of natural sciences in the educational institutions of the city of Neiva – Huila.

Darío Fernando Falla Cuéllar. Master in education from the Universidad Surcolombiana. Professor of Natural Sciences of the Technical I.E. IPC Andrés Rosa de Neiva, Huila.

Luz Adriana Cruz Herrera. Doctor in Environmental Education from the Universidad Surcolombiana. Professor Professor at the Universidad Surcolombiana.

83

6. Turning Point Software as a facilitating resource for learning trigonometry.

Leidy Milena Pastrana Zambrano. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Mathematics teacher at the I.E. Humberto Tafur Charry J.T. from Neiva, Huila.

101

7. Perceptions of the school and classroom environment and its incidence in the student's performance.

Gilma Rosario Trujillo Pérez. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. School Counselor of the Agustín Codazzi Educational Institution, Neiva, Huila.

115

8. Didactic strategy to awaken literary Sensitivity in adolescents

María Angélica Lasso Ramírez. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Teacher of Basic and Secondary Education at the Manuel José Caicedo Educational Institution in Barbosa, Antioquia.

139

9. Senses of inclusive education in the formation of teachers.

Luis Marino Gallego Murillo. Doctor of Education from the University of Baja California (UBC), Mexico; Master in Education from the University of Caldas, Colombia. Professor at the University of Quindío. **155**

10. About the commodification of education.

Claudia Patricia Castro Javela. Candidate for a Master's in Education from the Universidad Surcolombiana. Co-investigator of the PACA Research Group, Category A of Minciencias.

Nelson Ernesto López Jiménez. Doctor of Education from the Universidad Surcolombiana. Director of the PACA Research Group, Category A of Minciencias. **175**

Evaluators **197**

Editorial Standards **199**

EDITORIAL

Nelson Ernesto López Jiménez*

En el marco de la pandemia originada por el COVID-19 y de cara al proceso de visibilización de una serie de desigualdades sociales, educativas, culturales, sanitarias, ambientales, propias de la existencia de una crisis civilizatoria en todos los órdenes de la sociedad, es preciso persistir en la sostenibilidad de procesos, discursos y acciones que permitan avanzar en la creación de un clima de esperanza que dinamice los vientos, sueños y anhelos de cambio.

* Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias. nelopez53@gmail.com

Cómo citar este artículo:
López, N. E. (2020). Editorial. *Revista PACA 10*, pp. 15-16.

La Revista PACA, órgano de difusión de la dinámica académica e investigativa del Grupo PACA categoría A de MinCiencias de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, presenta a la comunidad académica local, regional, nacional e internacional su edición No. 10, que recoge aportes y desarrollos que hacen alusión directa a problemáticas relacionadas con la evaluación de aprendizajes, la discapacidad intelectual, la educación inclusiva, la mercantilización de la educación, la educación continuada, la autoevaluación de programas y de instituciones, el ambiente escolar, la sensibilización literaria, la utilización e implementación de tecnologías informáticas en los procesos formativos.

Como lo podrán evidenciar los lectores, este número representa una visión amplia de diferentes percepciones sobre problemáticas complejas surgidas de estudios rigurosos que han exigido la elaboración sólida y argumentada de las diferentes posiciones que se expresan en esta publicación.

Es importante destacar que el propósito que acompaña esta edición está directamente relacionado con la posibilidad de compartir miradas y aunar esfuerzos que pretenden aportar a los diferentes grupos, programas, instituciones, organizaciones educativas comprometidas con el ideal de cambio y transformación, argumentos que permitan una interacción directa, clara y comprometida con la realidad escolar, social, académica, investigativa, cultural, ambiental y política actualmente vigente.

En este contexto resulta válido precisar que uno de los alcances de todo medio divulgativo, es compartir, discutir, analizar, cuestionar y plantear puntos de acuerdos como de desacuerdos, en relación con los tópicos o problemas interpelados, razón por la cual, los aportes que constituyen el cuerpo de este número de la revista descartan cualquier pretensión determinista y acabada, por el contrario, manifiestan su propósito de contribuir al enriquecimiento y al estudio de las realidades o problemáticas aludidas.

Sea la oportunidad para reiterar nuestra invitación a los diferentes grupos de investigación, facultades, instituciones e investigadores en el campo de lo social y educativo, para remitir sus contribuciones que permitirán la consolidación y certificación de este órgano divulgativo que pretende aportar desarrollos y propuestas que permitan dialogar con las problemáticas que constituyen el corpus del campo educativo en Colombia y la región latinoamericana.

HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

PEDAGOGICAL TOOLS TO EVALUATE LEARNING OF
STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Alba Luz Ortiz*

Amalia Sierra Urriago**

Édgar Yesid Esquivel Sánchez***

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Rectora Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez. Secretaría de Educación de Neiva, Huila. ortizalba1010@hotmail.com

** Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente Institución Educativa Claretiano Gustavo Torres Parra. Secretaría de Educación de Neiva, Huila. amasiur@hotmail.com

*** Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinador Institución Educativa Atanasio Girardot. Secretaría de Educación de Neiva, Huila. yesqui111@hotmail.com

Resumen: En la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez, de la ciudad de Neiva, Huila, se desarrolló el proyecto ‘Herramientas pedagógicas para evaluar aprendizajes a estudiantes con discapacidad intelectual’; con el cual los docentes investigadores, mediante un enfoque mixto de tipo fenomenológico, buscaron conocer las opiniones y prácticas en la Institución relacionadas con la evaluación de saberes y su influencia en los resultados académicos de los estudiantes con discapacidad intelectual con el objetivo de analizar las herramientas pedagógicas para la evaluación de aprendizajes de estudiantes con esta discapacidad.

Basados en los hallazgos registrados en guías de observación, entrevistas semiestructuradas y encuestas aplicadas a docentes, padres de familia y estudiantes con discapacidad intelectual, y orientados con fundamentación teórica y variados referentes respecto a la educación inclusiva y la evaluación de saberes, se culmina proponiendo una herramienta evaluativa con una perspectiva holística del progreso del estudiante.

Palabras clave: evaluación, educación inclusiva, discapacidad intelectual, herramienta pedagógica.

Cómo citar este artículo: Ortiz, A. L., Sierra, A. & Esquivel, E. Y. (2020). Herramientas pedagógicas para evaluar los aprendizajes en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista PACA 10*, pp. 17-31.

Abstract: In the Ricardo Borrero Álvarez Educational Institution, in the city of Neiva, Huila, the project 'Pedagogical Tools to Evaluate Learning of Students with Intellectual Disabilities' was developed; with it, the research teachers, through a mixed approach of phenomenological type, wanted to know the opinions and practices in the Institution related to the evaluation of knowledge and its influence on the academic results of students with intellectual disability with the aim of analyzing the pedagogical tools for the evaluation of learning for students with this disability.

Based on the findings recorded in observation guides, semi-structured interviews and surveys applied to teachers, parents and students with intellectual disability, and oriented with theoretical foundation and varied references regarding inclusive education and the evaluation of knowledge, it is concluded by proposing an evaluative tool with a holistic perspective of student progress.

Keywords: evaluation, inclusive education, intellectual disability, pedagogical tool.

Introducción

18

La intención inicial del proyecto es examinar la evaluación sobre la enseñanza en contextos de inclusión. Por consiguiente, se busca identificar la diversidad existente en el aula de clase, con el fin de implementar herramientas de evaluación basadas en un enfoque educacional interactivo, que tenga en cuenta no sólo el saber, sino el saber hacer, el saber aprender, el saber convivir, acordes con el modelo de educación inclusiva. De tal manera, la evaluación podrá evitar el riesgo de exclusión a la población estudiantil con discapacidad intelectual.

Para ello, la inclusión no debe reducirse a una flexibilización curricular o metodológica, sino que se debe concebir como una nueva forma de entender la educación: una filosofía axiológica que busca resaltar el valor del ser humano dentro de un marco de posibilidades que lo hace especial en medio de la diversidad. Así, resulta importante reconstruir la conceptualización de inclusión, para establecer un nuevo enfoque que conduzca a todos los agentes comprometidos con la educación inclusiva, hacia el fomento de la resiliencia.

En la sociedad se deben cambiar las barreras que aún se tienen hacia las personas con algún grado de discapacidad, haciéndose necesario propiciar espacios de integración social para la población en esta

situación, reconociéndolos como individuos con capacidades, fortalezas y debilidades comunes con todas las demás personas, dignos de respeto y admiración.

En algunos casos, cuando se habla de la “discapacidad” se está disminuyendo o segregando al individuo, cuando realmente esta persona puede presentar muchas capacidades que no ha tenido la oportunidad de demostrar, pues no se le ha permitido revelar todo su potencial. De igual manera, en el aula de clases se está evidenciando cierto tipo de exclusión con quienes se encuentran en esta condición de limitación cuando el docente no utiliza instrumentos apropiados para evaluarlos de una manera más justa y objetiva, puesto que en el caso de diversas discapacidades, como aquella abordada en la presente investigación, la discapacidad intelectual, el estudiante es reprobado, pues se considera que no alcanza las competencias de determinada asignatura o, por el contrario, se promueve sin cumplir los desempeños mínimos propuestos para el grado en el cual se encuentra. Tal situación se debe a la falsa concepción de que quienes presentan algún tipo de necesidad educativa especial requieren un contenido curricular diferenciado, cuando en realidad sólo se requieren estrategias metodológicas, tanto en el proceso de la enseñanza como en la evaluación.

Con tal objetivo, el proyecto está pensado para dar respuesta a una imperante necesidad, reconocida tanto por los entes gubernamentales reguladores de la educación y como por los miembros de la comunidad educativa, mediante el análisis de las herramientas pedagógicas, para facilitar al docente una evaluación cualitativa, mucho más objetiva y pertinente para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Referentes teóricos, conceptuales y legales

El concepto de mayor relevancia para nuestra investigación es el de la Educación Inclusiva. En el sentido más estricto: “La inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad” (Porter, 2008, p. 63). Pero incluir a todos los estudiantes en un mismo sistema genera nuevos retos, lo cual implica necesariamente el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas referentes como:

Una propuesta curricular flexible, pertinente y relevante inscrita en una visión compartida que facilita el diálogo entre los diferentes niveles educativos; recurrir a variadas y complementarias estrategias pedagógicas que atiendan debidamente la especificidad de cada alumno; disponer de infraestructura física, y de materiales didácticos alineados con el currículum diseñado e implementado, apoyar permanentemente al docente en el aula para que efectivamente pueda desarrollar el currículum y dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales (Opertti, 2008, p. 13).

De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional define la Educación Inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el entorno educativo (Ministerio de Educación, 2018, p. 1).

Con esta finalidad, ha surgido el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):

El DUA reúne un conjunto de principios fundamentales para desarrollar un currículum que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender. Estos proporcionan múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje), proporcionar múltiples medios de expresión (el “cómo” del aprendizaje), y proporcionar múltiples medios de compromiso (el “por qué” del aprendizaje) (Cast, 2011, p. 45).

Esta estrategia pedagógica tiene una orientación claramente inclusiva, razón por la cual la herramienta que se construirá como resultado del presente trabajo investigativo, se fundamentará en sus preceptos, pues:

Su fin último es la eliminación de barreras que impidan el acceso al aprendizaje mediante la apuesta por un diseño curricular que tenga en cuenta las heterogéneas características del alumnado al que va dirigida la programación en cuestión. De esta forma, es posible ofrecer una respuesta flexible e individualizada a las necesidades de los discentes, en la que pueden ser insertadas las medidas ordinarias (Arnaíz & Azorín, 2013, p. 13).

Históricamente es reciente la visión incluyente hacia las personas con discapacidad intelectual:

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, se abre un nuevo horizonte, el de la rehabilitación, el cual hace énfasis en las limitaciones del individuo y la importancia del abordaje interdisciplinario para apoyar el tratamiento. Este modelo rehabilitador empieza a consolidarse mediante los avances científicos, dando paso a una nueva visión en el que las limitaciones pueden ser rehabilitadas dado su origen psíquico, físico o sensorial. Este nuevo abordaje rehabilitador supone el trabajo de diversas disciplinas, con el objetivo de corregir o modificar posibles anomalías (Sosa, 2009, p. 62).

Así, para la construcción del diseño investigativo han sido de utilidad estudios previos recientes como: “Actitudes de los Docentes frente a la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, el cual aborda el tema de la formación de estudiantes con discapacidades; en este caso, con base en la consulta documental de carácter histórico para, con base en el material recogido, reflexionar sobre las potencialidades de los docentes, directivos docentes e instituciones educativas para favorecer la inclusión. El principal aporte de esta investigación son las claridades conceptuales respecto a los temas de educación inclusiva y necesidades educativas especiales; además de brindar una perspectiva muy completa sobre la visión de los docentes respecto a la integración de personas con discapacidad en las instituciones educativas nacionales, a los cambios que esto genera en los procesos de enseñanza-aprendizaje, junto al enfoque cognoscitivo, afectivo y conductual, que asumen frente a este nuevo tipo de estudiante (González & Triana, 2018).

Y en el plano internacional, “La Educación Inclusiva en el Siglo XXI. Avances y Desafíos”, donde se presenta un panorama histórico global bastante completo sobre la integración de las personas con discapacidad a las comunidades educativas, compartiendo un análisis de la actual situación respecto a este proceso de aceptación de la diferencia y llegando a generar como conclusión una perspectiva sobre el futuro de la educación inclusiva. Este estudio de carácter cualitativo con enfoque documental, histórico y analítico provee a la presente investigación gran cantidad de referentes teóricos, conceptuales e históricos respecto a la situación de análisis; adicionalmente, su invitación a lograr una mayor implicación social, comunitaria, institucional y personal de los sujetos con discapacidades en pos de una verdadera educación inclusiva, (Arnaiz, 2019).

Este planteamiento motiva el surgimiento de propuestas como la que se desarrolla en la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez.

Además, se busca coherencia con el planteamiento del Ministerio de Educación:

En el marco de los derechos fundamentales, la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente. Lo que a su juicio implica un cambio estructural en el sistema educativo, ya que se avanza de la especialización sin calidad a la pertinencia real (Decreto 366, 2009).

Metodología

La investigación es de tipo mixto:

El tipo de estudio donde el investigador mezcla técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio. Los diseños mixtos permiten combinar paradigmas para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación. La utilización de diseños de método mixto se constituye en una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo (Pereira, 2011, p. 15).

Dentro de este enfoque, se aplicará la observación sistemática directa, valiéndose principalmente de la entrevista semiestructurada y la guía de observación como herramientas investigativas de un diseño fenomenológico. Debido a que los investigadores buscan nutrir el campo de la educación con sus hallazgos, también se puede identificar el uso de herramientas del área de la pedagogía como son los planes de aula y los instrumentos de evaluación.

Respecto a la caracterización del grupo focal: Son 20 docentes de planta de la Sede Oriente de la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez. En su totalidad son licenciados en su área del saber, y la mayoría, 80% de los entrevistados, cuenta con estudios de postgrado; de los cuales, 7 docentes han recibido formación específica sobre la labor del maestro en contextos de educación inclusiva, ofrecidos por la Universidad

Surcolombiana, de acuerdo con la gestión realizada por la Secretaría de Educación de Neiva.

La investigación se compone de las siguientes fases: La primera, de planeación, incluye todas las actividades previas a la implementación del proyecto de investigación. La búsqueda bibliográfica, la construcción de los referentes teóricos, el marco contextual, la consulta de antecedentes y aspectos legales, el diseño de las herramientas investigativas y la preparación de las condiciones para el desarrollo del proyecto en la Institución. La alimentación de la bibliografía se realizó mediante la búsqueda en las bibliotecas de la Universidad Surcolombiana y, aprovechando las nuevas tecnologías, complementariamente, a través del buscador especializado Google Académico y revisión de documentos legales sobre la educación inclusiva. Las herramientas para implementar se diseñaron en los programas ofimáticos Microsoft Word y Microsoft PowerPoint. La segunda fase, de ejecución, contempla la recolección de la información mediante guías de observación, entrevistas semiestructuradas y encuestas, el análisis e interpretación de resultados y, con base en dichos hallazgos, la presentación de una propuesta de herramienta pedagógica apropiada para el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que presentan discapacidad intelectual. La tercera fase, de evaluación, considera las conclusiones y propuestas para la aplicación de las herramientas pedagógicas con el fin de evaluar aprendizajes a estudiantes con discapacidad intelectual.

Resultados y conclusiones

Respecto a las percepciones sobre herramientas evaluativas, se dividen los hallazgos con base en los diferentes actores. Primero, resumiendo de forma gráfica los resultados de orden cuantitativo, seguidos del desglose del análisis cualitativo; iniciando con los docentes, un total de 20 educadores que laboran en la sede oriente de la Institución Educativa, y que, en entrevistas y observación, manifiestan las siguientes percepciones y acciones:

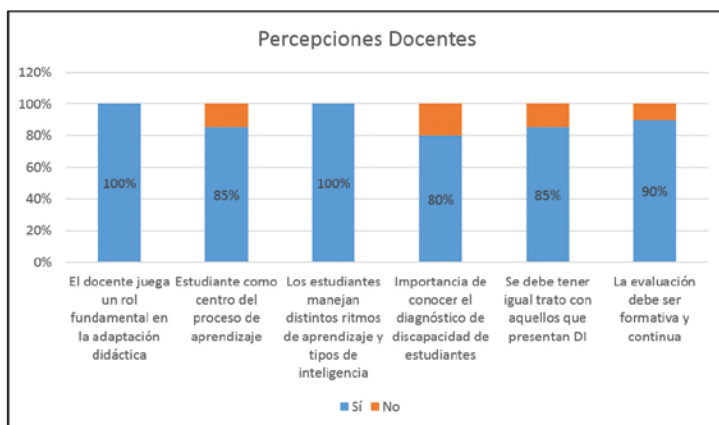


Figura 1. Percepciones docentes en relación con la evaluación a estudiantes con DI.
Fuente: Elaboración propia (2020).

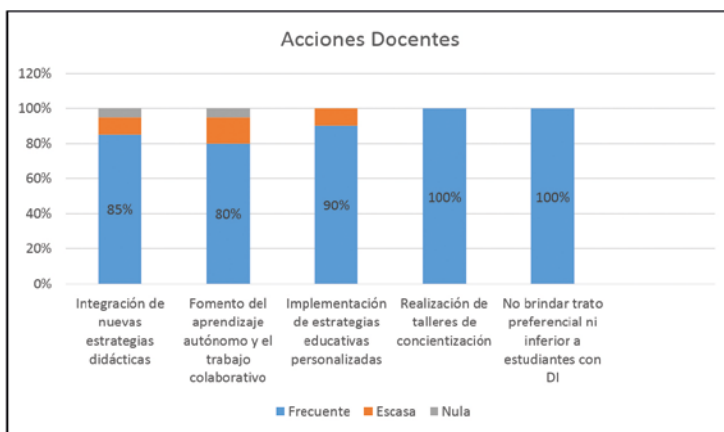


Figura 2. Accionar docente en relación con la evaluación a estudiantes con DI.
Fuente: Elaboración propia (2020).

Aquellos educadores en cuyos grupos se encuentran estudiantes con discapacidad intelectual reconocen la importancia de su rol al momento de ofrecer nuevas estrategias didácticas y métodos evaluativos que también se adapten a esta población; teniendo en cuenta, como indica Santos (1999) que: “la evaluación es sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia. La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas” (p. 45).

Esta experiencia también les lleva a reconocer al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje y a identificarlos como sujetos activos del mismo; asumiendo el reto del enfoque educativo centrado en el estudiante al considerar su individualidad en el proceso de aprendizaje, tomar en cuenta a cada estudiante con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades, para comprender su realidad, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje y capacidades existentes, demostrando amplio conocimiento del proceso de aprendizaje (De Luque, Gómez, Molina & Ontoria, 2010).

En el ejercicio de observación de clase, se evidencia que estas afirmaciones se reflejan en la labor pedagógica, donde se nota el esfuerzo de los docentes de la Institución por integrar nuevas estrategias que fomenten el desarrollo de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad intelectual, fomentando así el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo como recursos potenciadores en el aula.

Los docentes también hablan de los ritmos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y los diagnósticos de aquellos estudiantes con discapacidad; resaltando la importancia que tiene, para la labor de enseñanza, conocerlos e identificar sus características individuales, para así diseñar estrategias más precisas y apropiadas, en la búsqueda de una educación más personalizada y motivadora, aplicando metodologías de enseñanza y evaluación

que aboguen por una flexibilización en los tiempos de aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta que los ritmos de aprendizaje son diferentes para cada uno, pero al mismo tiempo, se atienen a los condicionantes clásicos de espacio, tiempo y agrupamiento en el aula (Baro, 2011, p. 8).

Lo que manifiestan es muy importante para el presente estudio, pues al momento de diseñar las herramientas evaluativas, el docente debe saber cómo prepararlas e implementarlas de forma tal que realmente reflejen el progreso y los aprendizajes de los estudiantes, para lo cual es importante tener en cuenta las características de su desarrollo; para ello se propone el modelo de evaluación auténtica o evaluación de la ejecución: “Este tipo de procedimientos, centrado en la educación y en mejorar las prácticas profesionales de los profesores, se recomienda especialmente para favorecer la igualdad e inclusión en las escuelas de los alumnos con necesidades especiales” (Verdugo, 2001, p. 2).

Otro aspecto de gran relevancia es el fomento, no sólo del avance a nivel intelectual, sino del desarrollo personal y social; por lo cual, es importante realizar ejercicios de integración grupal, trabajos en equipo; y, al tener estudiantes con discapacidad intelectual, los talleres de concientización, son necesarios tanto aquellos que reciben como docentes para enfrentar mejor los desafíos de su integración, como aquellos destinados a los estudiantes y padres de familia, para que la comunidad educativa sea un apoyo y no un obstáculo en el proceso de integración social de estos niños y jóvenes. También se aborda el tema de cuán favorecedora es la estrategia de no realizar distinción en el trato y la exigencia hacia aquellos con discapacidad intelectual; al no brindarles trato preferencial, a pesar de estar atentos a sus necesidades, ni tampoco ser despectivos con ellos; se observa que dichos estudiantes se motivan a trabajar como los demás y a cumplir con las metas proyectadas.

Para establecer el nivel a trabajar, las exigencias y las estrategias, aplicables tanto a los estudiantes regulares como aquellos con discapacidad intelectual, los docentes resaltan la importancia de la labor conjunta con los docentes de apoyo. Gracias a ellos, han ido repensando además sus métodos de evaluación, apostándole a la evaluación formativa y continua, con estrategias como las pruebas tipo ICFES, de trabajo en grupo, talleres, y consideración de aspectos comportamentales para evaluar de forma más integral a los estudiantes.

A continuación, se aborda la población de acudientes o padres de familia, cuyos datos fueron recolectados mediante encuestas y entrevistas, a una muestra de 15 personas:



Figura 3. Trabajo de los Padres de Familia.

Fuente: Elaboración propia (2020).

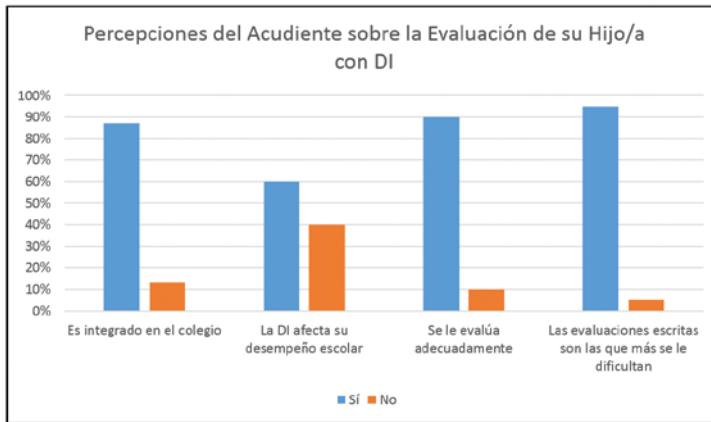


Figura 4. Percepciones de los Padres de Familia.

Fuente: Elaboración propia (2020).

El papel que juegan los padres de familia en el desarrollo de sus hijos y su proceso de independización es vital; además, existe una directa conexión entre el rendimiento académico de los estudiantes con la participación de los padres en la educación de sus hijos, (Delgado, 2019).

Las labores a las cuales se dedican los padres de familia representan bajos ingresos para el hogar, lo cual, teniendo en cuenta las necesidades de aquellos niños y jóvenes con discapacidad intelectual, puede afectar sus procesos de desarrollo (por carencias alimenticias, falta de estimulación académica y otros recursos). La mayoría de los padres afirma haber notado indicadores en el menor y confirmarlos a través del servicio médico; una gran parte llegando al diagnóstico de un especialista en neurología o psicología pediátrica, y algunos comentando que la discapacidad intelectual fue diagnosticada como característica secundaria de otras afecciones como la condición hipotónica. Los restantes, fueron informados en el ámbito escolar debido a la observación de docentes y demás personal de la Institución y luego confirmaron el diagnóstico con especialistas. Respecto a cómo acompañan y apoyan el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, la mayor parte indica que los orientan al momento de realizar tareas o repasar para clase; algunos también resaltan la importancia de llevarlos a controles de desarrollo y terapias que les ofrece su entidad prestadora de salud.

Sobre las dificultades expresadas por sus hijos en las evaluaciones, mencionan principalmente las evaluaciones escritas, las cuales se les

dificultan; además, los niños manifiestan requerir más tiempo para resolver las evaluaciones y necesitar más explicación porque no siempre entienden los temas dictados en clase, y admiten tener problemas de atención; esto, en concordancia con el planteamiento de Verdugo (2001): “Los efectos perjudiciales del uso de tests estandarizados en las escuelas, particularmente en lo que se refiere a los niños de grupos marginales o minoritarios, ha dado lugar a diversos procedimientos alternativos que han buscado una evaluación más justa” (p. 36).

Los padres de familia manifiestan que en la Institución se trabaja en pos de la inclusión, tanto en el trato dado por los docentes y los aspectos académicos, como el fomento de la integración y el trabajo cooperativo entre compañeros. Esto se comprueba en las guías de observación de clase. Gracias a las políticas institucionales y el trabajo conjunto de los docentes con el equipo de apoyo, los padres de familia sienten que sus hijos no presentan mayores dificultades al momento de aprender y de presentar evaluaciones de aprendizaje ni han considerado retirarlos del sistema educativo; un logro significativo teniendo en cuenta que: “En niños con discapacidad intelectual los procesos de aprendizaje en las áreas académicas se vuelven más complicados, debido al retraso en su desarrollo a nivel general, necesitando mayores apoyos y refuerzos para mejorar estas adquisiciones en su aprendizaje” (Juela, 2016, p. 2).

Es, además, importante, resaltar las condiciones de los hogares de estratos bajos, con padres que tienen escaso nivel educativo, lo cual dificulta el apoyo a los estudiantes con discapacidad intelectual; aun así, ellos manifiestan ayudar a sus hijos con las tareas, además de acompañarlos a seguimiento médico por su condición.

Las categorías de análisis relacionadas con la población estudiantil se verificaron a través de la observación en clase, la aplicación de encuestas y entrevistas a los niños con discapacidad intelectual, un total de 15 menores, para conocer sus percepciones.

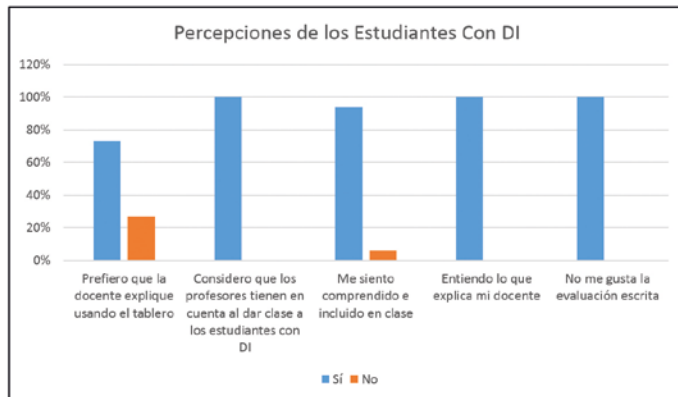


Figura 5. Percepción de Estudiantes Con DI sobre las clases y su evaluación.

Fuente: Elaboración propia (2020).

Paradójico es que la opción de instrucción más tradicional sea la más pedida por los estudiantes: explicación de la docente en el tablero, pero esto es justificado por ellos, tanto por el deseo de querer recibir la misma forma de enseñanza que los demás (la que consideran usual) como por su necesidad de recibir explicación extensa de cada tema.

Ellos indican que les agrada la forma como sus docentes dan las clases, debido a su efectiva manera de explicar, a la aplicación de talleres y repasos que favorecen la posterior evaluación. En su totalidad, los estudiantes consideran que las evaluaciones aplicadas resultan fáciles de responder. Respecto al porqué, indican que son comprensibles, que tratan temas que se han repasado y explicado a profundidad, por lo cual tienen buen manejo del mismo.

Además, en entrevistas manifiestan que prefieren hacer tareas y evaluaciones en grupo para que sus compañeros les ayuden con aquello que no entienden, para integrarse con los demás y para demostrar sus habilidades. Esto debido a estrategias de aprendizaje cooperativo, el cual “reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño” (Holubec, Johnson & Johnson).

Igual indican preferir compartir sus saberes de forma oral a escrita. Las evaluaciones que más le agradan, son principalmente matemáticas, por

la facilidad que presentan para el desarrollo de sus ejercicios, y porque no dependen de la lecto-escritura; igualmente, les gusta el inglés por su metodología lúdica y por el interés por la materia.

En la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez se encuentra disposición tanto por parte de los directivos, como del equipo docente, por fomentar la inclusión, y los esfuerzos institucionales se encuentran bien encaminados, pues los docentes manifiestan y demuestran, renovación en sus prácticas pedagógicas y adaptación al modelo constructivista, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; a pesar de eso, aún se presentan confusiones respecto al tipo de ajuste que se debe hacer a las herramientas de tipo evaluativo para concordar con la estrategia seleccionada para la formación.

Hemos encontrado que, para una correcta evaluación, no se requieren adaptaciones curriculares pues los estudiantes con discapacidad intelectual, con el apoyo de la escuela y el hogar, pueden aprehender los mismos conocimientos que sus compañeros; el esfuerzo, entonces, está en la adaptación metodológica, optando por aquellas prácticas que facilitan al estudiante demostrar sus conocimientos como el trabajo en equipo, la prueba de selección múltiple o las evaluaciones realizadas de forma oral.

Adicionalmente, no sólo considerando las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual sino la diversidad de la población escolar, sus variados ritmos y estilos de aprendizaje, se promueve, adicionalmente, la consideración al momento de la valoración de aspectos más allá de la dimensión académica, apostando a una formación holística y un control integral del progreso de cada individuo.

Referencias Bibliográficas

- Arnaíz, P. (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaíz, P., & Azorín, C. (2013). Una Experiencia de Innovación en Educación Primaria: Medidas de Atención a la Diversidad y Diseño Universal de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, pp. 9-30.
- Cast (2011). *Universal Design for Learning guidelines*, versión 2.0. Wakefield, Estados Unidos: CAST.

- Delgado, P. (2019). La Importancia de la Participación de los Padres en la Enseñanza. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion>
- De Luque, A., Gómez, J., Molina, A., & Ontoria, A. (2010). *Aprendizaje Centrado en el Alumno: Metodología para una Escuela Abierta*. Barcelona, España: Narcea, S.A.
- González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los Docentes frente a la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Educación y Educadores Vol. 21 (2)*, pp. 200-218.
- Holubec, E., Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Juela, F. (2016). *Nivel de Desarrollo de la Percepción Visual en Niños-Niñas en Edades entre los 8 y 10 años con Discapacidad Intelectual Leve evaluados con el Test de Frostig* (Tesis de Maestría). Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- Ministerio de Educación Nacional. (9 de febrero de 2009). Decreto 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad. [D.O: 47.258]
- Opertti, R. (2008). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. En: *48° Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008)*, Ginebra, Suiza, organizado por la Oficina Internacional de Educación, UNESCO.
- Pereira, Z. (2011). Los Diseños de Método Mixto en la Investigación en Educación: Una Experiencia Concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), pp. 15-29.
- Porter, G. (2008). Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action. *Education Canadá Vol. 48 (2)*, pp. 62-66.
- Santos, M. (1999). *Evaluación Educativa: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Río de La Plata, Argentina: Editorial Magisterio.
- Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre la Discapacidad. Dialógica de la Inclusión y la Exclusión en las Prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, pp. 57-82.
- Verdugo, M. (2001). *Evaluación de Niños con Discapacidades y Evaluación del Retraso Mental*. Salamanca, España: Servicio de Información sobre Discapacidad SID.

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DESDE LAS VOCES DE LOS SUJETOS¹

INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT FROM THE VOICES OF THE SUBJECTS

María Evita Dussán Calderón*
Alayam Abiv Valderrama Rodríguez**

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva, Huila.
maredusca@gmail.com

** Magíster en Educación. Rector Institución Educativa Gabriel García Márquez del municipio de Neiva, Huila.
alvaro10465@hotmail.com

1 Investigación denominada: Autoevaluación institucional y gestión de aula: una apuesta por su resignificación, llevada a cabo durante el año 2019.

Cómo citar este artículo:
Dussán, M. E. & Valderrama A. A. (2020). Autoevaluación institucional desde las voces de los sujetos. *Revista PACA 10*, pp. 33-49.

Resumen: ¿Qué sucede con la Autoevaluación Institucional en los establecimientos educativos del sector oficial? ¿Existe una cultura de la autoevaluación en las instituciones educativas? ¿Es hora de resignificar la Autoevaluación Institucional?

La Autoevaluación Institucional hace parte del ritual de actividades que año tras año realizan los docentes en los establecimientos educativos, apoyados en la Guía 34 expedida por el MEN en 2008. Este documento, desarrollado desde la concepción de planeación estratégica, plantea tres etapas que, en su orden, son la autoevaluación, el plan de mejoramiento y el seguimiento al plan de mejoramiento; parcela la realidad escolar en cuatro gestiones, diecinueve procesos y noventa y cuatro componentes, soportados en la recolección y el uso de evidencias.

Esta investigación explora la realidad del proceso de Autoevaluación que se lleva a cabo en algunas de los establecimientos educativos de la ciudad de Neiva, y centra su atención en uno de los más representativos del contexto local. Utiliza las técnicas de análisis documental y grupo focal para indagar desde las voces de los sujetos, recaba sus visiones sobre el proceso,

las tensiones entre lo normado y lo que realmente sucede en el territorio de la escuela, para aproximar la institución a nuevas visiones, construidas a partir del diálogo de saberes entre los sujetos tradicionalmente involucrados, más la presencia de nuevos actores que reclaman participación e inclusión.

Merecen toda la atención y el reconocimiento, la participación de los niños y niñas como sujetos capaces de pensar de forma creativa y proponer soluciones innovadoras para los problemas de su contexto, contribuyendo a la resignificación del proceso de autoevaluación.

Palabras clave: autoevaluación institucional, gestión académica, resignificación, voces de los sujetos.

Abstract: What is happening to the institutional self-assessment in the educative establishments of the public sector? Is there a culture of self-evaluation in the educative establishments? Is time to give a new meaning to the institutional self-assessment?

The institutional self-assessment is part of the activities ritual that are done by the teachers every year in the educative institutions supported by the Guía 34 issued by the government in 2008. This document developed from the strategic planning vision, and proposes three steps that include the selfassessment, improvement plan, and monitoring of the improvement plan; divide the school reality into four managements, nineteen processes and ninety-four components, based on the collecting and use of evidences.

This paper explores the reality of self-assessment process done in some educative establishments of the city of Neiva, and focuses its attention on one of the most representative of the local context. It uses techniques of documental analysis and focal groups to inquire from the voices of the subjects. It collects their perceptions of the process, the tensions between the normed and what is really happening in the territory of the school, and leads to new visions made up from the dialogue of knowledge among the subjects who are traditionally involved, with the presence of new parts that claims participation and inclusion.

The participation of boys and girls deserve all the attention and recognition as subjects who are able to think “outside of the box” and proposes innovative solutions for the problems of their contexts, contributing to the resignification of the self-assessment process.

Keywords: institutional self-assessment, academic management, resignification, voices of the subjects.

Introducción

El presente estudio revisa el estado actual del proceso de Autoevaluación Institucional -AEI- en los establecimientos educativos del sector público en Neiva, su relación con el mejoramiento institucional, así como la forma en que se involucran los diferentes actores. Escucha las voces de la comunidad educativa, explora los significados que para ella tiene la Autoevaluación, y su pertinencia con el contexto, para desde allí partir en la búsqueda de nuevos sentidos y significados que impliquen la construcción de la nueva historia de su escuela.

El ámbito elegido fueron las instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva, dada la gran cantidad de estudiantes que atienden, su ubicación en entornos vulnerables, el impacto potencial que las mejoras en el proceso de AEI puede tener en la calidad de la educación para las poblaciones atendidas, así como la trayectoria laboral de los investigadores en el sector oficial.

Esta investigación se produce en el marco del contrato interadministrativo No. 1239 del 2017, suscrito entre la alcaldía de Neiva y la Universidad Surcolombiana, que busca brindar apoyo a la formación de docentes en maestrías a través de becas otorgadas por la administración local. Este convenio beneficia a ciento noventa y nueve (199) docentes y directivos docentes de planta de la Secretaria de Educación del municipio de Neiva, contribuyendo a la cualificación del capital humano para mejorar la calidad de la educación.

Es este el momento oportuno para reconocer y defender la continuidad de este tipo de estrategias de formación por parte del ente territorial y sus futuros administradores, dados los resultados satisfactorios hasta ahora logrados.

En tanto que docentes investigadores de las dinámicas internas de las escuelas públicas, nuestra inmersión permanente en la praxis cotidiana desde los roles de docente de aula y directivo docente (rector) nos permite captar “desde adentro” (Miñana, p. 7) las realidades y las contradicciones entre lo normado y la vida escolar. Esta realidad nos interpela de manera permanente y nos compele a repensar desde la cotidianidad, maneras de aportar a la calidad de la educación en nuestra región. Es desde esta

perspectiva que surge nuestro problema de investigación, como un intento por encontrar maneras alternativas de resignificar la AEI, dado que esta se ha convertido en parte de las actividades que año tras año se llevan a cabo en los establecimientos educativos, y con el pasar de los años, nuestra experiencia nos muestra que, ha llegado a transformarse en un ritual que se desarrolla de manera mecánica sin que se cuestione su verdadera finalidad ni se evalúe su utilidad.

Un ejercicio exploratorio inicial, realizado por los maestrantes investigadores, utiliza un cuestionario para preguntar a directivos docentes de 13 instituciones educativas de Neiva, sobre las dinámicas cotidianas del proceso de autoevaluación institucional; ellos relatan una escasa participación de los actores educativos, ausencia de un proceso sistemático basado en evidencias, primacía de la subjetividad, falta de tiempo, ausencia de expectativas, además de ausencia de cultura autoevaluativa, confirmando de manera preliminar que los directivos perciben la autoevaluación institucional como un mero proceso burocrático.

¿Por qué interesarse por la AEI de las Instituciones educativas? Tal y como lo afirma Murillo P. (2008) la sociedad está cambiando y el mundo actual se caracteriza por la aceleración de esos cambios, por una intensa sensación de compresión del tiempo y del espacio, por la crisis migratoria y la diversidad cultural, la crisis ambiental y el calentamiento global, la complejidad tecnológica, la incertidumbre científica y a nivel local por la coyuntura local de conflicto-postconflicto no resuelta. Pero lo que caracteriza con mayor fuerza la situación actual, en relación con otras, es la multiplicidad y pluralidad de cambios que simultáneamente se pretende introducir en las instituciones educativas (Stoll y Fink, 1994 citado por Murillo, 2008). El ritmo de cambio es tan elevado que una institución estática y orientada hacia la certidumbre no puede sobrevivir en un contexto de modificaciones rápidas e intempestivas; de ahí que tenga que optar por su propia transformación de manera continuada. No es posible seguir formando a las nuevas generaciones con las mismas estrategias del pasado. Se hace, entonces, necesario intervenir para garantizar la calidad de la educación que estamos ofreciendo.

Los establecimientos educativos no pueden esperar que el cambio llegue desde afuera o que surja desde adentro por simple inercia. Deben

hacer frente a las realidades urgentes que su entorno les plantea y deben atender las necesidades más sentidas de su población de manera inmediata, so pena de fracasar en su intento de brindar una educación pertinente y de calidad.

La capacidad de las I.E. para, desde la autonomía, reflexionar sobre su realidad y tomar las decisiones que sean pertinentes para avanzar, se convierte en una habilidad fundamental dentro del proceso, lo cual exige la capacidad de autoevaluarse y dar cuenta de los procesos; como lo afirma Murillo (2008) la Autoevaluación Institucional debe integrarse a la propia cultura de los establecimientos educativos.

La Guía para el Mejoramiento Institucional del Ministerio de Educación Nacional –MEN- Guía 34 (2008), plantea la Autoevaluación institucional como “El momento en el que el establecimiento educativo recoge, recopila, sistematiza, analiza y valora toda la información relacionada con el desarrollo de sus acciones y sus resultados en cada una de las cuatro áreas de gestión” (p. 38) y luego hace énfasis en el principio de veracidad de la información recogida como requisito “para que el proceso de autoevaluación sea fructífero y sus resultados sean realmente útiles para la toma de decisiones”(p. 38); se añade que “la honestidad, la coherencia y la responsabilidad en la recopilación, manejo y análisis de la información son fundamentales para garantizar la calidad de los resultados de la autoevaluación. Por ello, es necesario contar con evidencias –documentos, informes, actas, resultados de encuestas y entrevistas, datos estadísticos e indicadores– que permitan examinar y sustentar los juicios relativos al estado en que se encuentra el establecimiento y las decisiones que determinarán su rumbo en los años siguientes” (p. 38).

Estado actual de la Autoevaluación Institucional

La Autoevaluación Institucional en Colombia es un ejercicio que pretende mejorar la calidad educativa desde la gestión eficiente, liderada por el rector en cada institución, con lo que se traslada el enfoque empresarial a la escuela para hacerla competitiva (Martínez et al, 2016).

Muchos estudios coinciden en señalar a la escuela como un lugar estratégico para el cambio (Bolívar, 1999 citado por Murillo, 2008) y en que es la labor conjunta del establecimiento, en lugar de las acciones

individuales, lo que se constituye en la clave de la mejora y de la eficacia del mismo. De igual manera, se afirma que los cambios deben producirse desde dentro y, que es necesario generar una cultura innovadora e implicar al profesorado en el análisis reflexivo de lo que hace.

Es posible definir la mejora de la escuela como un enfoque para el cambio educativo, que optimiza los resultados de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la institución para gestionar el cambio (Hopkins, Ainscow y West, 1994:3). La enseñanza y el aprendizaje son los primeros focos sobre los que se debe actuar en la mejora del establecimiento, partiendo de la base de que la mejora escolar es un proceso lento, no lineal, que no se puede entender dentro de un paradigma tecnológico y racional, pero en el que sí se pueden distinguir diferentes fases, entre las que juega un papel esencial la relacionada con el proceso de Autoevaluación Institucional (AEI).

Para que la AEI contribuya verdaderamente a la mejora de los establecimientos, debe dejar de ser un proceso introducido desde arriba, debe promover la estrategia de cambio por consenso entre los diferentes actores sociales. La constitución de equipos de mejora, en función de los análisis realizados y los resultados obtenidos, se convierte en componente esencial para el mejoramiento de la calidad y el desarrollo de los centros, así como en parte del proceso de aprendizaje organizativo (Murillo, 2008).

La AEI debe ser considerada como instrumento de análisis y reflexión sobre la práctica, así como de desarrollo personal e institucional; debe estar orientada hacia la mejora efectiva de la práctica educativa (Escudero, 1992 citado por Murillo 2008). Saber decidir qué mejorar, cuánto, cuándo, cómo, por qué y para qué, son destrezas profesionales que debemos desarrollar en los evaluadores y autoevaluadores. Debe ser un proceso constante con finalidad formativa y formadora (Sanmarti, 2007 citado por Murillo 2008), que no solo debe identificar dificultades y problemas, sino también comprender sus causas y tomar decisiones.

En el contexto local, el control social de los establecimientos educativos a través de las diferentes instancias del Gobierno Escolar, así como nuevas formas de participación de los agentes sociales, a través de la conformación de veedurías ciudadanas por parte de grupos de padres, se constituyen en una oportunidad para el mejoramiento, que debe ser

aprovechada mediante la capacitación y el trabajo mancomunado de sus miembros. Los procesos de rendición de cuentas sirven como instancia de evaluación institucional, en la medida en que en ellos confluyen los intereses de los agentes implicados y en que la participación se realice de manera crítica y propositiva.

En nuestro trabajo por la resignificación de la AIE desde las voces de los sujetos, debe tomarse en cuenta que el término resignificación es frecuentemente utilizado de manera genérica en el ámbito investigativo y pedagógico, dando por sentado que su connotación es clara para el lector; sin embargo, sorprende ver muchas investigaciones cuyo objetivo conlleva resignificar y no se define el término, razón por la cual apelamos a la conceptualización de Rengifo:

Según Rengifo Tobías (s.f.) resignificar denota dar sentido con mayor acentuación, dar mayor importancia a algo. Se resignifica lo que antes se ha significado. Se le da un nuevo sentido a algo que previamente ha tenido sentido. La resignificación involucra a la significación y la trasciende; es decir, reconoce el sentido anterior; la importancia que tenía subsistirá, pero con una nueva dimensión. La resignificación reconoce la significación previa, parte de ella, se construye a partir de ella, es una suerte de acto reflejo de la conciencia de lo significado, porque demanda reflexión sobre lo que ya hay.

Con Rengifo Tobías (s.f.), el factor más importante que influye en la resignificación del PEI, y en nuestro caso de la Autoevaluación Institucional, es la significación que ya tiene, es decir, lo que significa actualmente para la Institución Educativa. Otra condición importante a tener en cuenta es que resignificar lleva implícito un proceso de reflexión que debe tomar en cuenta las voces de los actores, en este caso los miembros de la comunidad educativa y, por tanto, la construcción colectiva de nuevos significados, así como nuevas maneras de hacer las cosas.

Al resignificar la AEI desde las voces de los sujetos nos centramos especialmente en la gestión de aula, dado que es allí donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, primeros focos sobre los que se debe actuar en la mejora del establecimiento. Esto nos lleva a revisar los conceptos de gestión, gestión educativa y modelos de gestión comunicativa.

Según Casassus (2000) la gestión trata de la acción humana, es trabajar con personas. Dentro de los modelos de gestión planteados por este autor, el modelo lingüístico pone el énfasis en la interacción entre personas y define la gestión como “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” (p. 5); coincide con la visión planteada por Aristóteles, que percibe la gestión como una acción democrática. Los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas. Este modelo está instalado en una visión paradigmática que parte de la representación de un universo inestable, los supuestos acerca del ser humano son de tipo no trivial y los referidos al contexto son fluídos, complejos y cambiantes. En este modelo el cambio es turbulento y cualitativo. Las competencias en que se debe formar al estudiante son metadestrezas, tales como el autoconocimiento, la capacidad de análisis, la autoevaluación, la capacidad comunicativa, la capacidad de adaptación, la creatividad. Este enfoque favorece los aprendizajes de los estudiantes y genera aprendizajes adaptativos para vivir en el contexto de incertidumbre actual.

La gestión educativa es la gestión del entorno interno (estudiantes, directivos, docentes, administrativos) orientada hacia el logro de los objetivos de la escuela.

Metodología

¿Qué está sucediendo con la Autoevaluación Institucional en los establecimientos educativos del sector oficial? Es el punto de partida de la investigación, la cual se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van entretejiendo del diálogo entre los diferentes grupos focales y de la experiencia de los investigadores (Jiménez-Domínguez, 2000). ¿Existe una cultura de la autoevaluación en las instituciones educativas? Es el ejercicio de análisis de los resultados que se consolidan con la revisión del PEI, la AEI, los planes de mejoramiento del año 2018 de la audiencia foco y la concepción de los grupos focales; es el acercamiento a la realidad para conocer las diferentes perspectivas que tienen los actores de la comunidad educativa frente al desarrollo del proceso de autoevaluación institucional especialmente en el área de gestión académica, gestión de aula- (McKernan, 1999). Y, ¿Es hora de resignificar la Autoevaluación Institucional? es el proceso metódico que se concreta en la voz de los

sujetos y la mirada objetiva de los investigadores para llegar a comprender y encontrar el sentido de la resignificación en la gestión de aula.

Ante este reto, se empieza con un ejercicio de indagación con 13 de nuestros compañeros directivos docentes de la maestría en Educación; luego, se visita la I.E. Gabriel García Márquez, se da una mirada a la instalación de la sede principal en compañía del rector, quien es investigador a la vez, y junto con la asesora de investigación. Se revisa el Proyecto Educativo Institucional para así conocer la propuesta pedagógica que mueve la vida institucional de la audiencia foco; el PEI, actualizado en el año 2014; narra que a comienzos de los años 70 fue fundado el barrio Alberto Galindo por invasión, en el cual se encuentra ubicada la institución educativa. Este barrio se convirtió en el epicentro para que de manera escalonada se fueran construyendo los demás barrios y asentamientos. En la década del 80 al 90, mediante programas de interés social se fundaron los siguientes barrios: Carbonell, Luis Ignacio Andrade y La Riviera. Mejorar sus viviendas y condiciones de vida con mucho esfuerzo ha sido conquista de los mismos pobladores, por medio de sus luchas por los servicios públicos y obras sociales para mejorar su calidad de vida.

Actualmente, la Institución Educativa Gabriel García Márquez cuenta con cinco sedes. En cuatro de ellas: Humberto Tafur Charry, Alberto Galindo, José María Carbonell y El Venado (Zona Rural), funcionan los niveles de Preescolar y básica primaria, y en otra sede funcionan la educación secundaria y media; cuenta con 2300 estudiantes en jornada diurna y sabatina. El lema institucional: “En camino hacia una convivencia pacífica y solidaria; vivenciamos la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la libertad, la honestidad, el respeto y la participación como valores que nos hacen crecer” (p. 1).

Y para consolidar la investigación, se seleccionan cuatro grupos focales (Estudiantes, madres de familia, docentes, directivos docentes, administrativos-servicios generales) quienes, a partir de sus experiencias, opiniones, deseos, intereses y preocupaciones, hacen oír su voz (Kitzinger & Barbour, 1999).

Resultados y discusiones

Para la elaboración de este informe se analizan la Guía 34 del MEN, los documentos institucionales, en particular el PEI y la Autoevaluación Institucional, y se realiza consulta a las fuentes primarias, que son los sujetos organizados en grupos focales; con los siguientes resultados:

1. Caracterización del actual proceso de autoevaluación: En este proceso se dialoga con los maestrantes y el grupo focal de docentes y directivos docentes de la audiencia foco de la IE Gabriel García Márquez, y se determinan tres categorías comunes que hablan del actual ejercicio de la AEI:

Cumplimiento del lineamiento ministerial	Gestión de aula planeada para dar rendición	Planes de mejoramiento desarticulado del PEI
Cumplimiento del lineamiento ministerial a través de diligenciamiento de los formatos.	Desconocimiento del contexto.	Participan solo los docentes y directivos docentes sin escuchar la voz de los demás sujetos de la comunidad educativa.
Conducir un proceso homogéneo para todas las instituciones educativas.	Toma de decisiones con parámetros cuantitativos sin mirar la realidad institucional.	Construcción de planes para dar cumplimiento a la Guía 34.
Evidenciar resultados en una plataforma de Secretaria de Educación Municipal.	Abandono de los procesos del razonamiento lógico, de interacción de saberes y apuestas pedagógicas.	Planes ambiciosos sin tener en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad educativa.
Rendición de cuenta de la calidad educativa dado por los gerentes educativos, desconociendo sujetos de la comunidad educativa.	Preocupación por dar resultados a las pruebas externas; gestión de aula preocupada por la posición institucional en rankings locales.	Centrados en dar cumplimiento al ente territorial, no a la misionalidad institucional.

2. Concepciones de Autoevaluación Institucional: El grupo focal de docentes y directivos docentes, deja oír su voz frente al sentido que se le da a la AEI, manifestado en cada categoría:

Categoría	Voces de los sujetos
<p>Autoevaluación Instrumental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Ejercicio que se realiza en pequeños grupos, según las áreas de gestión establecida en la Guía 34”. • “Se desarrolla en unos tiempos mínimos, sin reflexión acerca de los procesos realizados por la institución, de autocrítica y búsqueda de soluciones a la problemática”. • “Valoraciones iguales a las de años anteriores y planes de mejoramiento que no responden a las necesidades reales”. • “Consolidar un solo documento para entregarlo a la SEM, con el mero propósito de dar cumplimiento a una directriz ministerial; no se recibe retroalimentación”. • Autoevaluación como instrumento, no se refleja el clima de confianza hacia este proceso como estrategia para el mejoramiento a partir de la visibilización y participación de todos los actores de la escuela (Ayala, 2017).
<p>Autoevaluación como responsabilidad social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Lo primero que los docentes, como motores del proceso educativo, deben hacer es una lectura del contexto donde está inmersa la institución educativa, luego una revisión de los documentos institucionales como el PEI, un estudio a profundidad de lo emanado por el Ministerio de Educación, como la Guía 34 entre otros; y así poder liderar a la comunidad educativa en el ejercicio de autorreflexión”. • “No es ver cómo nos miran los demás, sino cómo nos miramos y así asumir la responsabilidad de apropiación, profundización, evaluación, mejora y seguimiento de lo que se hace bien, de

lo que se debe mejorar y de lo que no se está haciendo”.

- “Es el desafío de la autoevaluación institucional, es cumplir y velar por un buen servicio del sistema educativo financiado con fondos públicos con el fin de mejorar el rendimiento de todos los estudiantes (Ryan, 2017), no para cumplirle a la secretaria de educación; sino darle la oportunidad al estudiante de mirar su realidad con otro sentir”.

- “La IE debe organizar su proceso de AEI, sin modificarlos ni minimizar los tiempos y espacios”.

- “Formación a todos los miembros de la comunidad educativa en PEI”.

- “Empoderar al Consejo Académico para que lidere los procesos de AEI desde la realidad institucional”.

- “Establecer la política institucional de la autoevaluación institucional donde se evalúa, se planifican acciones de mejora, se hace seguimiento y se vuelve a evaluar; una cultura de la evaluación”.

- “Voluntad política institucional basada en su autonomía de direccionar y administrar; en la implementación de mecanismos de autorregulación institucional a partir de estrategias sugeridas por los diferentes miembros de la comunidad educativa”.

- “El reto es promover una reflexión colectiva para producir cambios que impulsen un constante proceso de mejora, habilidad que debe demostrar el equipo de gestión para tomar decisiones pertinentes en pro de una propuesta pedagógica que aporte al ciudadano que confía en esa oferta educativa” (Landi y Palacios 2010).

Autoevaluación que responde Índice Sintético de Calidad Educativa -ISCE

- “Gestión de aula determinada por estándares de calidad, los derechos básicos de aprendizaje, la malla curricular y un proceso metodológico orientado por el Programa todos a aprender”.
- “Diagnóstico se centra en los resultados cuantitativos que arrojan los resultados de las Pruebas Saber de 3°, 5°, 9° y 11° con sugerencias dadas por el evaluador frente a las debilidades en las competencias y componentes evaluados”.
- “Desconocimiento del contexto en que está inmersa la IE y pensada para darle respuesta al mejoramiento continuo establecido por el MEN en el Índice Sintético de Calidad Educativa”.
- “Se siguen patrones establecidos por un sistema global, descontextualizado de la realidad”.
- “El reto consiste en organizar los sujetos en una dinámica institucional que permita desarrollar una cultura evaluativa; a partir de la comprensión del contexto, fundamentada en la perspectiva académica, pedagógica, curricular y comunitaria” (Heißenberger, 2016).

3. Comprensión del universo de significados, relacionados con la Autoevaluación Institucional desde las voces de los sujetos; en el proceso de investigación se escuchan las voces de los estudiantes, las madres de familia (en el grupo focal no asiste ningún padre de familia), los docentes y docentes directivos y los administrativos y de servicios generales; quienes presentan su sentir y su deseo de ser partícipes de los procesos AEI:

Participación	Ser convocados (estudiantes, madre/padre, docentes, administrativos y servicio general) en los procesos de autoevaluación institucional, conformando mesas de participación democrática, para reflexionar sobre la vida misional.
Cultura Educativa	Generar una cultura evaluativa, desde la mirada del proyecto educativo institucional y la consolidación de dinámicas que se vivencien en el aula escolar; es hacer uso de la autonomía escolar.

Empoderamiento de los Sujetos	Organizar a la comunidad educativa para que lidere los procesos a nivel social, cultural y ambiental.
Cumplimiento de la misionalidad institucional	Crear programas de formación según las necesidades, inquietudes, carencias y potencialidades de la comunidad educativa, aprovechando el capital humano.
IE trascienda niveles académicos	Creación de espacios para dialogar con las diferentes entidades gubernamentales y del sector productivo para que apoyen los proyectos de vida de los estudiantes y les den la oportunidad laboral y académica, pensando en trascender y consolidar universidades populares para las comunidades vulnerables.

Conclusiones

- La AEI, aun cuando es un proceso que tiene como objeto el identificar fortalezas y debilidades de las áreas de gestión: académica, administrativa financiera, directiva y comunitaria, con la participación de los miembros de la comunidad educativa y con la finalidad de consolidar planes de mejoramiento continuo para llegar a la meta de ser una institución de calidad, no logra el propósito porque en la dinámica para su desarrollo prima el modelo instrumental mecanicista, que busca, en el caso de la gestión académica-gestión de aula-, estrategias para implementar en el aula y mejorar en los resultados de las pruebas externas, desconociendo el contexto y las expectativas de los estudiantes.

- Los docentes y directivos docentes que participaron en el grupo focal, reconocen la importancia de la AEI, pero consideran que los espacios y tiempos que se le asignan al proceso, en las jornadas académicas (los tres días de Semana Santa y la semana de junio, octubre y diciembre) son limitados, en parte porque el ente territorial (en el caso de Neiva, la SEM) proyecta una serie de actividades interinstitucionales o capacitaciones que no están contempladas en el Plan Operativo, pero que son de estricto cumplimiento. Estas actividades restan tiempo e impiden identificar apropiadamente los procesos que se han desarrollado durante el año escolar, conlleva a que los participantes se limiten a recurrir a sus memorias para dar la puntuación más pertinente que no perjudique a la

I.E., en divorcio con el PEI, que es la ruta de navegación lo que le permitiría consolidar su trabajo para responderle a la comunidad educativa, de acuerdo con su deber misional y en contexto.

- En el proceso de evaluación sólo participan los docentes y directivos docentes, y algunas veces miembros del gobierno escolar, cuya participación no se registra en los documentos. Los sujetos reclaman el espacio para acentuar sus voces, dando a conocer la problemática que emerge a diario, tanto a nivel institucional como personal y social; como ven ellos su institución en su proceso de formación que les permite descubrirse y ampliar su capital cultural; y, además, presentar estrategias de solución para generar cada día ambientes escolares que les permitan su pleno desarrollo.

- Escuchar la voz de los sujetos permite ver cómo ellos reconocen que su Institución Educativa brinda una educación buena, pero tienen la capacidad de reconocer las falencias que presenta la planta física de todas las sedes, los procesos administrativos que por su dinámica de cumplimiento de requisitos se vuelven lentos y tediosos, las metodologías que ocasionan desconcierto y dificultad para llegar a desarrollar sus habilidades y destrezas, fallas de comunicación que dificultan el trabajo colaborativo y oportuno.

- En cuanto a la convivencia, identifican que por no estar manejando unos mismos criterios y procesos para hacer de los conflictos la oportunidad de mejora se desaprovechan y se manejan desarticuladamente sin una lógica institucional compartida, por no haber sido construida esta lógica entre todos.

- Frente a la proyección institucional lo que se recomienda es que la AEI no se quede con una mirada exclusivamente escolar, sino que trascienda a empoderar a los padres de familia para que cumplan su responsabilidad de primeros formadores de sus hijos y pasen de ser invisibles a visibles en el proceso formativo de los nuevos ciudadanos.

Recomendaciones

Que La AEI sea una política institucional donde participen los miembros de la comunidad educativa, usando diferentes técnicas para escuchar sus voces, dejando a un lado la hegemonía de la evaluación

instrumental mecanicista que se repite cada año con resultados y planes de mejoramiento similares sin tener una ruta de navegación que está consolidada en el PEI.

El PEI debe establecer el proceso, el procedimiento, el seguimiento y las técnicas de la AEI, a partir de categorías que permitan a los miembros de la comunidad ir evaluando cada una de las acciones durante el año escolar y continuamente se retroalimente para lograr la misionalidad institucional. No debe ocurrir que se pretenda surtir la autoevaluación en uno o dos días; este es un proceso permanente como corresponde a una cultura de la evaluación, instalada en la vida institucional.

Se respete los tiempos de la autoevaluación institucional en las jornadas pedagógicas, que sea un mínimo del 70%; y las SEM y el MEN no programen actividades interinstitucionales en estas épocas.

Que los procesos de autoevaluación no se encasillen en una guía cuantitativa que sólo espera respuestas a unas exigencias de políticas internacionales, sino recuperar la dialéctica y hermenéutica de la misionalidad institucional a partir de la autonomía de la academia.

48

Que las instituciones educativas piensen en solidarizarse con las aspiraciones de los estudiantes, de acceder a la educación terciaria, y se plantee el consolidar universidades de carácter popular.

Que la autoevaluación se conciba como el acto colectivo de pensar la institución indagando y profundizando sobre lo trazado, lo que se ha logrado y lo que falta por alcanzar, desde la mirada activa y la voz de los sujetos sociales.

Referencias Bibliográficas

- Ayala Escobar, G. L. (2017). Modelo de autoevaluación institucional como estrategia de mejoramiento y uso de los resultados en la gestión por parte del equipo directivo de una institución educativa: Colegio Miguel Antonio Caro IED. Tesis de Maestría. (R. U. Libre, Ed.) Bogotá, Colombia. Recuperado el 19 de febrero de 2019, de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/10312>
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. *Pensamiento educativo*, 27, pp. 281-324. Recuperado el 4 de diciembre de

- 2018, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/pensamiento-educativo/articulo/problemas-de-la-gestion-educativa-en-america-latina-la-tension-entre-los-paradigmas-de-tipo-a-y-de-tipo-b>
- Heißenberger, P. (2016). Leadership for Primary Schools: An Examination of Innovation within an Austrian Educational Context. *Global Education Review*, 3(1), pp. 148-163. Recuperado en March de 2019, de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090205>
- Jiménez-Domínguez, Bernardo (2000). “Investigación cualitativa y psicología social crítica”. *Revista Universidad de Guadalajara No. 17*, Dossier Investigación cualitativa en salud, disponible en: <https://es.scribd.com/document/398527193/Jimenez-Dominguez-Investigacion-Cualitativa-y-Psicologia-Social-Critica>
- Kitzinger, J., & Barbous, R. S. (1998). Introduction: The challenge and promise of focus groups. En *Developing focus group research: politics, theory and practice*. LONDON: SAGE. Recuperado en Julio de 2019, de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9Hh-NgmSezUC&oi=fnd&pg=PP2&dq=developing+focus+group+researchers:+politics,+theory+and+practice&ots=R6_A_s9R9c&sig=mTn1VCpGCbl6PIIpFGx3L4YLKkM#v=onepage&q=developing%20focus%20group%20researchers%3A%20politics%2C
- Landi, N. E., & Palacios, M. E. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 155-181. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de <https://core.ac.uk/download/pdf/41563842.pdf>
- Martínez, M. C., Ramírez, S., Rodríguez Camargo, S. R., & Henao Guatavita, G. P. (2016). Autoevaluación Institucional en la educación básica y media en Colombia, período 1994 a 2014. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás. Recuperado el noviembre de 2018, de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2192/Henaogloria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía No. 34, Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. (M. d. Nacional, Ed.) Recuperado el octubre de 2018, de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?_noredirect=1
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. OGE. Universidad de Sevilla. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(1), pp. 13-17. Recuperado el enero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2522894>
- Ryan, T. G., & Telfer, L. (2017). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, IEJEE (3), pp. 171-191. Recuperado en enero de 2019, de <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/226>

FACTORES QUE AFECTAN EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS EGRESADOS DE LA I.E. SILVANIA¹

FACTORS THAT AFFECT THE ENTRANCE TO HIGHER EDUCATION OF GRADUATES FROM THE SILVANIA EDUCATIONAL INSTITUTION

Ángela Andrea Rojas Muñoz*

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de Aula de la Institución Educativa Sylvania del Municipio de Gigante, Huila.
04angelarojas@gmail.com

1 Investigación, Factores que afectan el ingreso a la educación superior de los egresados de la Institución Educativa Sylvania - zona rural del municipio de Gigante, Huila. Periodo 2014 – 2015.

Cómo citar este artículo:
Rojas, A. A. (2020). Factores que afectan el ingreso a la educación superior de los egresados de la I.E. Sylvania. *Revista PACA 10*, pp. 51-64.

Resumen: Aunque la educación superior debe ser un derecho fundamental y de obligatorio cumplimiento, en las zonas rurales existen grandes dificultades para el ingreso a las instituciones de educación superior debido a la influencia de varios factores como las mentalidades de las familias campesinas, la pobreza del sector rural y la amplia brecha existente entre la educación pública urbana y rural. Por tanto, se buscó analizar qué factores dificultan que los estudiantes egresados de la I.E. Sylvania en la zona rural del municipio de Gigante, Huila accedan a la educación superior.

En esta indagatoria se encontró que el factor económico es un factor determinante para el ingreso de los egresados a la educación superior; de igual forma, el factor social es determinante debido a que los estudiantes ven la obligación de ayudar a sus padres y ejercer labores en el campo por las necesidades familiares y a la ausencia de oportunidades en la región. Todo lo anterior, complementado con la ineficiencia de las políticas públicas para reducir las desigualdades regionales, sin mencionar que los profesores de la I.E. poco o nada incentivan a los estudiantes sobre las ventajas de la educación superior y las oportunidades de una mejor calidad de vida que esta trae.

Palabras clave: abandono estudiantil, educación rural, educación superior, factor de riesgo económico y social.

Abstract: Although higher education should be a fundamental and mandatory right, in rural areas there are great difficulties in entering higher education institutions due to the influence of various factors such as the mentalities of peasant families, the poverty of the rural sector and the wide gap between urban and rural public education. Therefore, it was made an attempt to analyze what factors make difficult for students graduated from the I.E. Silvania in the rural area of the municipality of Gigante-Huila access higher education.

In this investigation it was found that the economic factor is a determining factor for the entrance of the graduates to higher education, in the same way the social factor is decisive because the students see the obligation to help their parents and carry out work in the field due to family needs and the absence of opportunities in the region. All of the above, complemented by the inefficiency of public policies to reduce regional inequalities, not to mention that the professors of the I.E. little or nothing incentivize students about the benefits of higher education and the opportunities for a better quality of life that it brings.

Keywords: student desertion, rural education, higher education, social and economic factor risk.

Introducción

En el presente trabajo se investigó una serie de factores socioculturales, económicos e institucionales que dificultan o impiden el acceso a la educación superior de los estudiantes de la I.E. Silvania, con el propósito de establecer estrategias que posibiliten a futuros estudiantes de zonas rurales ingresar a la universidad. Es decir, la relación entre los pocos alumnos matriculados y el menor número de estudiantes que ingresan a la educación superior es una de las primeras causas de los bajos índices de estudiantes de zonas rurales que continúan sus estudios profesionales. Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional señaló que “una admisión tardía al sistema educativo o un rezago originado en la repitencia de uno o más grados” genera dificultades tempranas en el proceso educativo. Así, durante el año 2013 la deserción escolar alcanzó el 3,6%, cifra que aumentó en 2015, cuando la tasa de deserción se elevó a 4,2%, siendo más acentuada en las etapas finales de primaria y secundaria.

En un estudio desarrollado por el Programa Especial de Educación Rural (PEER) se muestra que entre los años 2008 y 2013 se presentaron altos niveles de deserción en los niveles de educación media y secundaria del sector rural. Fenómeno ratificado en el año 2017, mostrando que para el año 2010 se habían matriculado a la educación superior 46.493 aspirantes provenientes del sector rural y para el 2014, sólo se matricularon 34.535 estudiantes.

Así mismo, para el año 2010 la matrícula en la educación superior en el sector urbano absorbe el 97%, y sólo el 3% accede de sectores rurales; para 2014, el 98,3% de la matrícula universitaria es urbana, mientras para el sector rural decrece al 1,7% (Ministerio de Educación Nacional, 2008-2013).

En 2017, sólo el 25% de los egresados de las zonas rurales alcanzan niveles educativos más bajos, teniendo cinco años menos de educación que los egresados de las zonas urbanas. Tan solo el 6% de los jóvenes rurales continúa sus estudios de postsecundaria, frente al 28% de la zona urbana, y logran graduarse sólo el 50% (Pardo, 2017).

Es así como se busca identificar qué factores socioculturales, económicos e institucionales dificultan o impiden el acceso a la educación superior de los estudiantes de la Institución Educativa Sylvania, ubicada en el municipio de Gigante, Huila, con el propósito de establecer estrategias que posibiliten a futuros estudiantes de zonas rurales ingresar a la universidad.

En la Institución Educativa Sylvania entre 2014 y 2018 se han presentado bajos niveles de alumnos matriculados para el nivel de básica secundaria. Es decir, la relación entre los pocos alumnos matriculados y el menor número de estudiantes que ingresan a la educación superior es una de las primeras causas de los bajos índices de estudiantes de zonas rurales que continúan sus estudios profesionales.

Por tanto, en la presente investigación se expondrá un planteamiento del problema con los aspectos y factores determinantes de la investigación; se describe el marco referencial mostrando antecedentes, concepciones y formas de pensar frente a la temática, junto con una discusión teórica. De igual forma, se aborda el diseño metodológico, las características

de la población seleccionada y sus periodos, se evalúan los resultados obtenidos en función de los aspectos analizados para, finalmente, presentar conclusiones y recomendaciones obtenidas de la investigación.

Referentes teóricos

En primer lugar se indican algunos estudios al respecto; se encontró la investigación desarrollada por Teh (2016) titulada “Deserción del sistema educativo: Motivos y sentir del joven desertor”, cuyo objetivo fue indagar por las causas que impedían a los estudiantes de la telesecundaria Jesús Reyes Heróles continuar sus estudios superiores. Entre sus conclusiones, Silvestre destacó que factores como el social, el económico o el cultural poseen una importante influencia. No obstante, es el factor económico el que más impacta en la toma de decisiones pues, según el autor, buena parte de los estudiantes de esta institución no ingresaron a centros de educación superior debido a la escasez de recursos, producto de las actividades campesinas de sus padres. Finalmente, Silvestre también otorgó relevancia al factor personal en tanto varios de los estudiantes entrevistados afirmaron no haber continuado sus estudios universitarios para no imponer una mayor carga a sus padres y familiares.

54

De otro lado, Peña, Soto y Calderón (2016), investigaron acerca de “La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, región de la Araucanía” donde se propusieron averiguar la influencia del entorno familiar en la decisión de los jóvenes de entre 14 y 17 años en distintos liceos de la región de la Araucanía en Chile de ingresar a la universidad, y si este factor era más importante que el económico, Entre sus hallazgos se encontró que el factor económico es esencial y juega un papel preponderante en lo que respecta a la educación superior. Además, los autores concluyeron que el elemento económico es mucho más determinante en estudiantes que no cuentan con apoyo familiar que en aquellos en los que hay dificultades financieras, pero sí hay una red de apoyo.

Desde esta misma línea temática, Guerrero, G. (2013) elaboró un estudio denominado “¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú”. De acuerdo con la investigadora, los padres

de familia inciden en gran parte en la decisión de sus hijos respecto a su formación superior debido a la propia experiencia que han tenido estos con sus estudios. Si los jóvenes cuentan con padres que han cursado estudios superiores, seguramente sus hijos ingresarán a la educación superior, así sus recursos sean escasos, debido a que son conscientes de la necesidad e importancia de formarse profesionalmente.

Con respecto al abandono, se tienen en cuenta las propuestas de Tinto (1989), quien estableció que existen tres tipos de abandono. El primero parte desde la perspectiva personal del individuo. El otro tipo de abandono se entiende desde el enfoque institucional, y un tercer elemento considera la perspectiva estatal y nacional. Al respecto, el presente trabajo entiende el abandono desde la perspectiva estatal, comprendiendo que la baja cobertura educativa y los bajos índices de permanencia de los estudiantes obedece a políticas débiles y a una ausencia continuada del Estado que origina históricamente condiciones de vulnerabilidad y difícil acceso, disminuyendo las oportunidades de jóvenes de escasos recursos y de aquellos que proceden del sector rural.

En cuanto a la educación en las zonas rurales del país, Martínez, Pertuz y Ramírez (2016) afirman que las principales causas de abandono son: el trabajo infantil y los mayores costos indirectos para asistir al colegio como el transporte, los útiles escolares, la alimentación y otros, como el embarazo temprano de adolescentes.

Para Matijasevic (2014), los factores de abandono tienen que ver con lo siguiente: la mala calidad educativa por el poco acompañamiento que tienen las instituciones rurales por parte de las secretarías de educación, la alta rotación de docentes, la escasa disponibilidad de programas de educación superior en esta zona o en las cabeceras municipales, bajos ingresos de las familias rurales, bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 11.

Metodología

Se desarrolló una investigación cualitativa en la medida en que pretende interpretar los hallazgos obtenidos en la encuesta a egresados 2014-2015 y triangular la información con la entrevista a padres de familia y estudiantes grado 11-2018 para “comprender y profundizar los

fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534), que permita alcanzar un análisis cualitativo de toda la información recolectada.

En este orden de ideas, para elegir la población de la presente investigación se consideró el contexto geográfico, la institución educativa, estudiantes, familias y egresados; por lo anterior, se estableció como población la comunidad educativa.

Dentro de la comunidad educativa, se establece la población de egresados de los periodos de 2014 y 2015 de la I.E. Silvania de la zona rural del municipio de Gigante, Huila.

Tabla 1
Población egresados año 2014 – 2015.

Estudiantes Egresados promoción 2014 – 2015	Población Femenina	Población Masculina	Total, de la población
Educación Media – Grado 11	21	20	41
Población Egresada Año 2014	Población Femenina	Población Masculina	Total de la población
Educación Media – Grado 11	10	16	26
Población Egresada Año 2015	Población Femenina	Población Masculina	Total de la población
Total	31	36	67

La Tabla 1 muestra la población detallada de los egresados del año 2014 y 2015

Fuente: Elaboración propia.

La muestra, según Hernández et al, (2014), es definida como “un subgrupo de la población, y todas las muestras deben ser representativas” (p. 175), y lo valioso de tener definida la muestra es que “reduce el

volumen de trabajo y la recolección de la información se hará en menos tiempo” (Ludewig, s.f., p. 3).

La presente investigación se desarrolló con una muestra no probabilística o también llamada muestra por conveniencia, porque los elementos fueron escogidos con base en la opinión del investigador (Ludewig, s.f.), y porque la elección de los elementos no depende de la probabilidad ni por un criterio estadístico de generalización, sino de las características de la investigación; por tanto, se seleccionó a la muestra acorde a estos criterios.

Por esta razón, se hizo triangulación de la muestra con la entrevista a los padres de familia de los egresados de los años 2014, 2015, y se le sumaron aquellos padres de familia del año (2018), y la encuesta realizada a la promoción de estudiantes 2018, con el fin de cotejar y validar la información inicial obtenida con los egresados 2014-2015.

En el caso de la presente investigación, se proyectó una encuesta que se aplicó a los 33 egresados de los años 2014 y 2015; dos entrevistas semiestructuradas; la primera, se asignó a los 5 padres de familia que asistieron a la reunión de Promoción 2018; y la segunda, a los estudiantes de la promoción 2018 de la I.E. Silvania del municipio de Gigante, Huila.

Resultados

El análisis descriptivo e interpretativo de los resultados que se obtuvieron a partir de la aplicación de la encuesta y la entrevista, muestra que del año 2014 respondieron 18 egresados y tan solo 15 de la promoción 2015. En cuanto a la caracterización por género, se tiene que 15 estudiantes del género masculino y 18 del género femenino.

En cuanto a sus lugares de residencia actual, se evidenció que 7 viven en veredas (Sylvania, El piñal, La chiquita, Tres esquinas) del municipio Gigante, Huila; otros dos residen en la zona urbana del municipio; mientras 10 de los encuestados viven en ciudades como Neiva (5), Florencia (2) y Bogotá (3).

Con respecto a las 5 categorías y/o factores que se establecieron como asociados a la dificultad del ingreso a la educación superior se obtuvo la siguiente información:

Análisis de los factores

Factor Familiar: El 64% de los 21 egresados encuestados aún viven en el municipio de Gigante y desarrollan actividades relacionadas con el contexto rural donde la producción agrícola es la actividad económica por excelencia. Por otro lado, el 50% de los padres de familia trabajan en este tipo de actividades y el 52% no poseen estudios.

Así mismo, este comportamiento del nivel educativo y laboral de los padres de familia influye en que sus hijos no accedan a estudios universitarios. Aspectos como la desmotivación y la indiferencia fueron identificados en un alto porcentaje de las respuestas de los entrevistados, aunque el 37% de la población reconoció la motivación de los padres para acceder a educación superior.

Factor Institucional: Los resultados muestran una grave falencia en la Institución Educativa Sylvania, pues el 100% de los egresados afirmaron que esta no les brinda ningún tipo de orientación para que puedan ir conociendo carreras profesionales acordes con sus intereses o aptitudes.

58

Respecto a esta idea, los padres de familia consideran que el papel del maestro no debe limitarse enteramente a la labor académica, sino que también está llamado a orientar y dirigir procesos vocacionales tendientes a causar o fortalecer la motivación en los estudiantes respecto a la continuación de sus estudios en instituciones de educación superior.

No obstante, los estudiantes de la promoción 2018 sí afirmaron haber recibido algún tipo de orientación vocacional, aunque de manera informal. Así, el 65% de 13 estudiantes de la promoción encuestados dijeron que aquellas orientaciones profesionales fueron recibidas de manera informal y por medio de los profesores, abordando el mismo patrón de conducta mencionado por los egresados encuestados.

Factor Económico: Económicamente, el 55% de los egresados dependen de los recursos monetarios de sus padres; seguidamente, el 18% dependen monetariamente de otros familiares. Este hecho trasciende cuando se reconoce que el 64% de la población encuestada vive con un salario mínimo y que ese mismo 64% hace parte del estrato 1, y el 27% pertenece al estrato 2. Este resultado demuestra los bajos recursos que posee la población del sector.

Como se evidenció, la vulnerabilidad económica está relacionada estrechamente con la educación; por ende, los estudios universitarios aún hacen parte de un selecto grupo que puede lograrlo; en cambio, la población rural reconoce que aquellos objetivos aún siguen siendo distantes.

Entretanto, los estudiantes de la promoción 2018 respondieron a un mismo patrón de conducta económico, pues el 75% de los entrevistados de la promoción señalaron lo monetario como limitante para el ingreso a la universidad, la misma limitante manifestada por los 33 egresados encuestados. Igualmente, el 85% de los estudiantes de la promoción indicaron que el dinero es un limitante para el ingreso a la educación superior después de sus estudios secundarios.

Factor Social: Con respecto al contexto social y regional, los egresados, en primera instancia, señalan que uno de los elementos de mayor motivación para los egresados evaluados es el trabajo, pues el 64% de los egresados responden que el trabajo es un punto clave de motivación; se reconoce, desde este análisis que ese factor social incide, pues los procesos socioculturales y en el marco rural y campesino en que viven, reflejan las decisiones de los estudiantes en relación con su futuro.

Los estudiantes de la promoción 2018 respondieron de manera unánime que el contexto rural del sector donde se encuentra la institución educativa incide en las decisiones que toman cada uno de ellos en materia educativa y laboral. Para los estudiantes, el contexto cultural y rural les marca o impone un camino respecto a sus aspiraciones educativas, puesto que, en el imaginario colectivo de los pobladores rurales, el trabajar es un medio eficaz y rentable para superar la pobreza.

Factor Personal: En el factor personal, las dificultades económicas y monetarias es un limitante para que los estudiantes ingresen a la universidad. Pues, en el trabajo investigativo, el 52% de los egresados expresaron que el dinero es determinante en el factor personal; influyente y, por tanto, incide en cada una de las manifestaciones a la hora de tomar las decisiones. Igualmente, el 33% de los egresados afirmaron que, desde lo personal, la necesidad laboral incide, pues, la ausencia de recursos económicos, la búsqueda de un mejoramiento de condiciones de bienestar social, entre otras, hacen parte de elementos de incidencia

que imposibilitan para las decisiones de los egresados sobre la posibilidad de ingresar a la universidad.

Igualmente, desde las opiniones de los estudiantes de la promoción 2018, el 75% reconocieron que el factor económico sigue siendo parte de la incidencia, y el 20% de la promoción entrevistada expresó que la ausencia de apoyo y motivación incide personalmente en la toma de decisiones.

Las encuestas realizadas a los egresados 2014 y 2015, las entrevistas enfocadas a los padres de familia e, igualmente, las entrevistas de los egresados del 2018 permitieron identificar un patrón de conducta en los resultados: todos coincidieron con la ausencia de recursos económicos como factor importante para esta investigación; aunque cabe señalar que también va ligado a elementos socioculturales de la región. Este último, se evidencia de manera notoria, pues hace parte del conjunto de una raíz cultural que ha influenciado en los contextos educativos.

Tabla 2

Contraste de egresados 2014 y 2015, padres de familia y estudiantes Prom. 2018.

Egresados 2014 y 2015	Padres de familia	Estudiantes Promoción 2018
<p>Factor Familiar: El 100% trabajan en zona rural (Mayordomos, jornaleros y oficios varios tanto los padres como las madres).</p> <p>El 46% de las familias quieren que los egresados trabajen en las fincas, el 42% que consigan trabajo y tan solo el 2% quieren que estudien. Los egresados sienten en un 50% que no quieren que ingresen a la universidad y el otro 50% piensan que es un orgullo que ingresen.</p>	<p>Cuatro padres de familia piensan que terminar los estudios universitarios es importante para ellos y tan solo 1 lo ve como limitante. De igual manera, observan que los docentes deben apoyar orientando a sus hijos para que ingresen a la universidad. Cuatro padres de familia se encontraron indecisos con la respuesta si la I.E. apoyó a sus hijos en orientación para el camino de la universidad, puesto que supuestamente vieron a los hijos hablando del tema.</p>	<p>El 45% de los estudiantes de la Promoción 2018 consideran que es más importante trabajar que ir a estudiar a la universidad, y el 55% consideran lo contrario.</p> <p>El 100% piensan conjuntamente que los padres deben apoyarlos y motivarlos para que puedan continuar sus estudios universitarios.</p> <p>Para 2018, el 80% de los entrevistados aseguran que recibieron orientación de la I.E. de Silvania.</p> <p>El 100% de los estudiantes definen que el factor</p>

Factor Institucional:

Los egresados no ven que la I.E. tenga un 100% de interés para que los mismos estudiantes ingresen a la universidad. Muy poco los docentes incentivaron a que los egresados, mientras estaban estudiando, le mostraran el camino a la universidad.

Factor Social, Económico y Personal:

El 55% de los egresados dependen de los padres de familia y el 45% restante dependen de sus familiares. El 88% ven la limitante por el recurso económico por sus bajos ingresos que no superan el salario mínimo. Ven la lejanía de las universidades, retiradas de donde viven y, por lo tanto, prefieren salir a trabajar.

Ven que el factor económico es la gran limitante y que dificulta para que sus hijos ingresen a la universidad.

Por lo anterior, los padres de familia ven que sus hijos deben trabajar con ellos por apoyo a la región y las tradiciones que llevan.

Determinando la relación de respuestas, se evidencia que a los padres les gustaría que sus hijos fueran a terminar la universidad bajo la orientación de la I.E. y no ven apoyo económico de entidades universitarias ni gubernamentales.

económico es el que prima para poder continuar sus estudios universitarios. También piensan que el contexto rural y la cultura son un determinante que incide en el ingreso a la universidad, ya que debe ser socializado dentro del entorno.

El 100% consideran que se deben hacer campañas de orientación universitaria por parte de entidades gubernamentales, de las mismas instituciones universitarias y apoyo de las juntas de acción comunal de las veredas, para la sensibilización y concientización a padres de familia y las entidades financieras sobre el tema para que apoyen la cultura educativa universitaria de las zonas rurales.

La Tabla 2 muestra el contraste entre egresados, padres de familia y estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En primera instancia se puede concluir que, en efecto, los factores más influyentes que limitan o dificultan el acceso a la educación superior de los estudiantes de la Institución Educativa Silvania tienen que ver con aspectos socioculturales, económicos, personales e institucionales. No obstante, el factor económico es quizá el más determinante cuando se toman este tipo de decisiones, como lo indicaron los egresados encuestados y los padres de familia entrevistados.

Lo anterior está relacionado con investigaciones anteriores, Teh Silvestre evidenció que, de igual forma, los factores que más afectan a los estudiantes impidiendo entrar a la educación superior son: el social, el económico y el cultural; debido a la escasez de recursos, resultado de la actividad campesina de sus padres.

A nivel nacional, se encontró una amplia relación con la investigación desarrollada por Arrieta (2018), donde los jóvenes tienen gran impedimento sociocultural para ingresar a la educación superior, debido en gran medida a tener una idea errónea de que los jóvenes universitarios son los mejores en sus escuelas; lo cual se relaciona con la falsa percepción que tienen las familias campesinas de que la educación superior es una pérdida de tiempo y que sólo la alcanzan las familias que tienen dinero, sacando la educación superior de las prioridades en las familias.

Conclusión

En la población objeto de estudio predomina la cultura tradicional propia del campo y en donde la actividad agrícola suele ser prioritaria. Tan sólo el 24% de los egresados lograron concretar sus metas, migrando a las ciudades aledañas y el 76% aún continúan viviendo en la vereda de Silvania del municipio de Gigante. Todo conlleva a que estos estudiantes pertenecen a familias nucleares en las que el 52% de los padres no estudiaron, el 36% tiene primaria y solo el 12% tiene secundaria. En cuanto a las ocupaciones, el 49% de sus padres son jornaleros, el 5% realizan oficios varios; el 27% son mayordomos, el 1% administrador de finca y el 6% son comerciantes. Por el lado de las madres de familia, el 57% son amas de casa; el 15% son madres comunitarias; y el 27% realiza oficios varios.

Por otra parte, se evidenció que, ante la falta de motivación y orientación, la presión para que continúen sus formas tradicionales de vida ha hecho que el 33% de los egresados prefieran personalmente trabajar, acorde con el ejemplo enseñado por los padres, mientras que un 15% no tiene motivación. Esta premisa va respaldada dentro de las entrevistas a padres de familia, estudiantes de la promoción 2018 y las encuestas realizadas a los egresados; pues un alto porcentaje de cada uno de estos grupos poblacionales evaluados señala que, desde lo personal, al tener padres con un bajo nivel educativo les reduce las probabilidades de

demandar estudios superiores. En este mismo orden, el 52% manifestó que el factor personal con mayor incidencia es no contar con los recursos económicos suficientes para pagar sus estudios en la universidad.

Entre los factores que limitan los estudios superiores de los egresados de la I.E. Sylvania 2014-2015 y la promoción 2018, el económico es el de mayor incidencia. Respecto este factor se halló que económicamente el 55% depende de sus padres, el 18% de hermanos o parientes y el 27% de ingresos propios. Al depender de sus padres, ir a la universidad se hace difícil, ya que el 64% de las familias tienen un ingreso menor a un salario mínimo, lo cual no es suficiente para solventar los gastos de la casa y los que genere el ingreso a la universidad.

Los resultados de las entrevistas a los estudiantes de la promoción 2018, a los padres de familia y las encuestas, demostraron que la institución tiene una falla en lo concerniente a jornadas de orientación sobre carreras universitaria. El 100% manifestó que la institución no realiza visitas a universidades cercanas para conocer personalmente las ofertas académicas que tienen a disposición para los graduados y que no ofrece ningún tipo de orientación para que puedan ir conociendo carreras profesionales acorde con sus intereses o aptitudes. Esta falta de orientación vocacional se convierte en un factor institucional que dificulta a los bachilleres graduados continuar con su educación superior. Resulta necesario que la institución planee y ejecute actividades que vinculen a los padres de familia al proceso educativo de sus hijos con el fin de que puedan empezar a cambiar sus concepciones mentales respecto a la utilidad de la educación superior y, en cambio, comiencen a entender los beneficios culturales, económicos y sociales que puede traer la educación superior a largo plazo para sus familias y su comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Arrieta, J. (2018). *Análisis de los factores socioculturales que inciden en el acceso a la educación superior en los jóvenes del barrio Vincula Palacio del municipio de Maicao*. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/19237>
- Guerrero, G. (2013). *“¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú”*. Lima, Perú: GRADE.

- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México, Mexico: Mc Graw Hill.
- Institucion Educativa Sivanía (2018). *Proyecto Educativo Institucional PEI*.
- Ludewig, C. (s.f.). *Universo y Muestra*. Obtenido de http://www.geocities.ws/ucla_investigacion/muestreo.pdf
- Martinez, S., Pertuz, M., & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Obtenido de Compartir, Fedesarrollo: https://compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf
- Matijasevic, M. (2014). *Educación Media y Superior para poblaciones rurales en Colombia: posibles diálogos*. Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-media-y-superior-para-poblaciones-rurales-en-colombia-posibles-dialogos>
- Ministerio de Educacion Nacional. *Plan especial de Educación Rural*. Bogotá, Colombia: MinEducación. Recuperado el 17 de 07 de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educacion Nacional. (2017). *Colombia Territorio Rural* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: MEN.
- Pardo, R. (2017). *Diagnóstico de la juventud rural en colombia*. Obtenido de https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf
- Peña, J., Soto, V., & Calderón, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, región de la Araucanía. *RMIE*, 21(60), pp. 881-899 .
- Teh, S. (2016). *Deserción del sistema educativo: motivos y sentir del joven desertor*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://200.23.113.51/pdf/31975.pdf>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción, una cuestión de perspectiva. *Revista Educación Superior*, 71.

IMPACTO DE LA ADOPCIÓN DE ESTRATEGIAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y ALIMENTACIÓN SALUDABLE EN ESCOLARES DE NEIVA

IMPACT OF THE ADOPTION OF PHYSICAL ACTIVITY
AND HEALTHY NUTRITION STRATEGIES IN NEIVA'S
SCHOOLCHILDREN

Sonia Romero González*

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Profesional Universitario de la Alcaldía de Neiva (Huila, Colombia) - Secretaría de Deportes y Recreación. Coordinadora del Programa Municipal de Hábitos y Estilos de Vida Saludables "Neiva me Mueve". Neiva, Huila. sonia.romero@alcaldianeiva.gov.co

Resumen: El objetivo de este estudio fue determinar el impacto que tiene la adopción de estrategias alimentarias y de actividad física para la promoción de hábitos saludables, así como los aportes en los cambios de estilos de vida en la prevalencia de sobrepeso/obesidad en los escolares de básica primaria de la Institución Educativa "María Cristina Arango de Pastrana" de la ciudad de Neiva, mediante el seguimiento longitudinal de tres meses, con un total de 87 escolares.

Cómo citar este artículo: Romero, S. (2020). Impacto de la adopción de estrategias de actividad física y alimentación saludable en escolares de Neiva. *Revista PACA 10*, pp. 65-81.

En el proceso investigativo se utilizaron cuatro cuestionarios: el primero, sobre identificación de estrategias adoptadas a los directivos y docentes; el segundo, concerniente a la actividad física; el tercero, sobre frecuencia de consumo de alimentos; y el cuarto se fundó en la efectividad de las estrategias para la promoción de hábitos alimentarios y actividad física a los escolares. Además, se utilizaron una balanza digital y un tallímetro para obtener estado nutricional. Se midieron peso, talla, se valoró estado nutricional a través del Índice de Masa Corporal, IMC, para la edad niños, puntuación Z (5 a 17 años), y hábitos alimenticios y de actividad física.

A los tres meses, se repitió esta aplicación al mismo grupo de escolares a quienes se les midieron los cambios de estilo de vida y la prevalencia de sobrepeso/obesidad. Se identificaron estrategias tales como prohibición de venta y publicidad de alimentos de bajo valor nutricional, desarrollo de capacidades a padres de familia. Después de las estrategias adoptadas, el porcentaje de la muestra que presentaba exceso de peso disminuyó de 38% a 33%. Se observó una reducción del consumo diario de bebidas azucaradas de 48,2% a 5,7%, y en el nivel de actividad física, muy activo, se evidenció un aumento significativo de 12% puntos porcentuales.

Hay que reconocer que la adopción de estrategias para la promoción de hábitos saludables en la escuela ayuda en los cambios de hábitos de alimentación y actividad física en la prevalencia de sobrepeso/obesidad en los escolares.

Palabras clave: hábitos saludables en la escuela, estrategias de promoción de hábitos en la escuela, estilos de vida saludable en la edad escolar, actividad física y alimentación saludable en niños y niñas.

Abstract: This study's object was to determine the impact that the adoption of nutrition and physical activity strategies has for the promotion of healthy habits, as well as the contributions in life style changes in the prevalence of overweightness/obesity in primary school students from the educational institution "María Cristina Arango de Pastrana" in the city of Neiva through a 3 months longitudinal follow-up with a total of 87 school children.

In the investigative process 4 questionnaires were used: the first one, about identification of the strategies adopted by directives and teachers; the second one, concerning physical activity; the third one, about food consumption frequency; and the fourth one was funded on the effectiveness of the strategies used for the promotion of healthy nutrition and regular exercise on school children. Also, a digital balance and a measuring rod were used to get the nutritional status of each school children. Weight and size were measured, and the nutritional status was assessed through BMI, the Body Mass Index, for kids in Z-score (between 5 and 17 years old), besides their nutrition and exercise habits.

After 3 months, the application of the questionnaires was repeated on the same group of school children, whose changes in life style were analyzed beside their overweightness/obesity prevalence. Strategies such as the prohibition of sale and advertising of low nutritious value food, the development of capacities for parents, among other, were identified and adopted. After the strategy application the percentage of the sample that showed overweightness decreased from 38% to 33%. A reduction of the daily consumption of sweetened beverages was observed, it went from 48,2% to 5,7%, also, the exercising level increased a significantly 12%.

The adoption of strategies for promoting healthy habits in school must be recognized as a big help in the changing of nutrition and physical activities habits in the prevalence of overweightness/obesity in school children.

Keywords: healthy habits in school, strategies for promoting healthy habits in school, healthy life styles in school age, physical activity and healthy nutrition for kids.

Introducción

Los datos del Observatorio Mundial de la Salud, en 2014, indican que el 81% en adolescentes escolares de 11 a 17 años, no eran suficientemente activos físicamente (OMS, 2014). En Colombia la prevalencia de la actividad física, según la encuesta ENSIN (2015), evidenció que solo el 31,1% de niñ@s de 6 a 12 años cumple con el mínimo de actividad física (60 minutos diarios); Preocupa la región central donde se encuentra el municipio de Neiva, que evidencia un menor cumplimiento de actividad física en comparación a las cifras del nivel nacional de 28,4% en niños de 6 a 12 años.

En general, en el mundo los niños pasan un promedio de cinco horas y media por día, frente a diversas pantallas que ofrece la tecnología (Ynalvez MA, Ynalvez R., Torregosa M., Palacios H., Kilburn J., 2012). En Colombia se evidencia el 67,6% de niñ@s de 5 a 12 años que dedican 2 horas de tiempo excesivo frente a pantallas (> 2 horas diarias de tiempo no relacionado con tareas escolares frente a pantallas como TV, computador, juegos de video, tabletas o celular) (ENSIN, 2015). Diferentes estudios nutricionales han comprobado que los niños que pasan varias horas frente a las pantallas, consumen más refrescos y alimentos hipercalóricos (Tirado F., Barbancho F., Prieto J., Moreno A., 2004). Es claro para estos estudios que este tipo de alimentos ha contribuido, de manera significativa, en la prevalencia de la obesidad (Gómez, L. et al., 2012).

Según la Organización Mundial de la Salud (2013), uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI es la obesidad infantil. En Colombia, la Encuesta ENSIN (2015) revela que el 24,4% de los escolares de 5 a 12 años tienen exceso de peso. El 27% de los escolares en el departamento del Huila padecen exceso de peso (ICBF et al., 2015) por encima de la media nacional. En tanto la capital del Huila, el municipio de Neiva, según los registros de Sistema de Vigilancia Nutricional-SISVAN, reportan el 27,9% de los niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años con exceso de peso (Secretaria de Salud

Departamental, 2019). En las últimas décadas se han realizado numerosas intervenciones en la promoción de la alimentación saludable y práctica de la actividad física en las escuelas, y aunque hay sólidos argumentos que reportan enormes beneficios para la salud, la evidencia disponible sobre la manera de lograr cambios de comportamientos tras adoptar estrategias de manera sostenible a nivel escolar es llamativamente escasa.

Es de admitir, de la misma manera, que los hábitos inadecuados como alimentación poco saludable y la falta de actividad física de los escolares en las instituciones del municipio de Neiva, no han tenido la suficiente atención como factores de riesgo que derivan en un problema de salud pública, la obesidad infantil. De ahí, que los estudios en materia de hábitos saludables son escasos. La Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana de Neiva, Huila, a fin de promover hábitos saludables, en 2018 adopta la medida que “prohíbe la venta de bebidas azucaradas a los estudiantes” (Redacción Nacional, 2018). Es de considerarse que sin un acompañamiento de tipo investigativo a esta autonomía institucional e iniciativa de adopción de políticas saludables, no se tiene una evidencia local que permita informar a los gobiernos, agentes de secretarías local, departamental, e instituciones interesadas, y los actores de la misma escuela, sobre el impacto en la adopción de estrategias. Por tal razón, el objetivo de este estudio fue determinar el impacto que tiene la adopción de estrategias alimentarias y de actividad física para la promoción de hábitos saludables, y los aportes en los cambios de estilos de vida en la prevalencia de sobrepeso/obesidad en los escolares de básica primaria de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana de la ciudad de Neiva.

Metodología

Se trató de un estudio cuantitativo de diseño no experimental de tipo longitudinal (se realizó un pre-test y un post-test) de panel (durante tres meses), en escolares de educación básica primaria, jornada tarde de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana de la zona urbana del Municipio de Neiva, Huila (229 niños y 187 niñas). Se contó con una muestra de 87 escolares mediante muestreo no probabilístico, ya que se seleccionó de acuerdo con las características de la investigación, conforme al nivel de habilidad del escolar para comprender las preguntas formuladas por los encuestadores y la capacidad de respuesta. Así como la posibilidad de hacer mediciones posteriores en el nivel de básica primaria.

Se consideraron, por lo tanto, los participantes que cumplieron criterios de inclusión como: estar en el rango de edad de 9 a 11 años, matriculados en el grado cuarto de educación básica primaria de la Institución; aceptar participar en la investigación, cuyos padres o acudientes hayan firmado la aceptación bajo consentimiento informado, sin ninguna condición física o mental que le impidiera participar en el estudio.

El proceso investigativo contó con la autorización de los directivos, la colaboración de los profesores de la institución educativa y el apoyo especializado de la Secretaría de Salud Municipal y del personal asistencial de la ESE Carmen Emilia Ospina, compuesto por: nutricionistas (2), fisioterapeuta (1), ingeniero (1), enfermeros (4) y educadores físicos (4). Se garantizó la confidencialidad y el anonimato del estudiante que proporcionó los datos. La intervención de promoción de estilos de vida saludable en la variable independiente se ejecutó de la siguiente forma: se articuló con la Secretaría de Salud Municipal, con asesoría de un especialista en nutrición y actividad física, los cuales fueron los encargados de la exposición en temas sobre hábitos saludables en la escuela e intervenciones basadas en la evidencia para la promoción de hábitos y estilos de vida saludable. Se convocaron directivos, administrativos y docentes, quienes seleccionaron las estrategias de manera cooperativa, atendiendo las recomendaciones.

El instrumento de recolección de datos denominado *Cuestionario de identificación de estrategias para la promoción de hábitos alimentarios y actividad física en la Institución Educativa*, elaborado para el caso, se construyó basado en la categorización de la Guía para Servicios Preventivos en la Comunidad (Community Guide, Hoehner, C., 2008). Una vez identificadas las estrategias se elaboró el *cuestionario de evaluación de estrategias para la promoción de hábitos alimentarios y actividad física*. Para este instrumento se tuvieron en cuenta como categorías, las estrategias previamente identificadas, las cuales fueron el insumo para medir la efectividad de las mismas.

Para los estilos de vida saludable (variable independiente), los instrumentos utilizados fueron evaluados preliminarmente en una prueba piloto; en este ejercicio de calibración de los instrumentos (cuestionarios), se evaluó la comprensión de cada una de las preguntas a partir de una muestra pequeña seleccionada (20 escolares), con características idénticas y una situación similar a la de la población de la muestra accesible

definitiva. Se recurrió al juicio de expertos para validar los instrumentos en su constructo y contenido, como en la aplicación del mismo. Así mismo, se tuvo en cuenta el lenguaje de las preguntas, la relevancia y la pertinencia de las mismas, la suficiencia de las categorías y la extensión del cuestionario. Dicha recomendación permitió hacer las modificaciones necesarias para poder aplicar los cuestionarios en la muestra seleccionada.

El instrumento utilizado para valorar hábitos de actividad física fue el *Cuestionario Internacional de Actividad Física para Niños Physical Activity Questionnaire for Children PAQ-C*, el cual indaga sobre la actividad física general en los últimos 7 días, desarrollado para evaluar los niveles generales de actividad física durante el año escolar primario.

Para valorar los hábitos de alimentación, el instrumento utilizado fue el Cuestionario de Frecuencia de Consumo (FFQ). Este cuestionario indaga sobre la frecuencia de consumo de alimentos, dentro y fuera del colegio, durante los últimos 7 días. Así mismo este cuestionario permitió identificar del lugar del cual procede el consumo de los grupos de alimentos y/o productos mencionados por los escolares; el diseño de este cuestionario, se construyó con base al sistema NOVA (OPS, 2015).

Para valorar el estado nutricional de los escolares (variable independiente), para la toma de las medidas antropométricas se utilizó como técnica normativa la resolución 2465 de 2016 del Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS, 2016). Para la recolección y registro de las medidas antropométricas se utilizó hoja de cálculo en el programa Microsoft Office Excel 2003.

Resultados

En la Tabla 1 se observa que las estrategias adoptadas por la Institución Educativa recogen dos (2) objetivos fundamentales: la promoción de hábitos saludables y el desestimulo de conductas inapropiadas, basadas, principalmente, en modificaciones de alimentación y actividad física.

Tabla 1

Estrategias Implementadas para la Promoción de Hábitos Alimentarios y Actividad Física en Escolares en la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana. Neiva, Huila.

ENFOQUE	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN
ENFOQUE INFORMATIVO	Ferias de promoción de Estilos de Vida Saludable.	Cada semestre (2 en el año), se programa una serie de actividades articuladas con la Secretaría de Salud y Deporte para promover conductas saludables.
	Educación a padres de familia sobre hábitos saludables.	Educación alimentaria y nutricional y actividad física dirigida a los a los padres y madres de familia, con duración de una (1) hora en el año.
	Charlas educativas en prácticas y hábitos saludables para escolares.	Educación a escolares en el tiempo de formación (antes de iniciar la jornada académica) cada quince (15) días sobre temas de alimentación saludable y de actividad física.
	Elaboración de material informativo, educativo y promocional en hábitos saludables.	Elaboración de material informativo, educativo para la promoción de estilos de vida saludable, el diseño es orientado por los docentes cada mes.
	Mensajes breves sobre conductas saludables en las diferentes áreas del conocimiento.	Mensajes breves (unos 5 minutos), educativos y motivadores, relacionados con la modificación de conductas de alimentación saludable y actividad física en las diferentes áreas del conocimiento. Dicha estrategia se diseña de acuerdo a unos referentes pedagógicos y de desarrollo cognitivo de niños.

**ENFOQUES
CONDUCTUALES
Y SOCIALES**

Modificación de las reglas de juego en la clase de Educación Física.

En las clases de educación física se incluye cambio en las actividades enseñadas para propiciar la participación de los estudiantes.

Articulación con la Secretaría de Salud para el asesoramiento de directivos, docentes y padres de familia en la orientación sobre los beneficios de la alimentación sana y actividad física.

Solicitud de apoyo técnico ante la Secretaría de Salud para el asesoramiento anual a directivos docentes y padres de familia sobre educación alimentaria y nutricional y fomento de actividad física, con lo que se busca que estos actores sean coparticipes en la promoción de hábitos de vida saludable de los escolares.

Articulación con la Secretaría de Salud para el asesoramiento de la tienda escolar.

Solicitar apoyo técnico de la Secretaría de Salud para el asesoramiento a los tenderos en lineamientos para alimentos y bebidas expendidos en tiendas escolares como una vía posible, para la reglamentación correspondiente.

Recreo Activo.

En cada periodo se programa un recreo activo denominado “Jean Day” que consiste en sesiones de actividad física lúdico-recreativas dirigidas por los docentes de educación física, donde todos los estudiantes participan activamente.

Promoción del uso del termo.

Diseño de una campaña para reforzar el uso del termo a diario para el consumo de agua potable. Se le solicita al niño traer un termo con agua.

Prohibición de la venta y publicidad de alimentos y bebidas de bajo valor nutricional y alto contenido calórico.

Prohibición en las tiendas escolares de la venta y publicidad de alimentos ricos en grasas saturadas, ácidos grasos de tipo trans, azúcares libres o sal.

**ENFOQUE
AMBIENTALES Y
DE POLÍTICA**

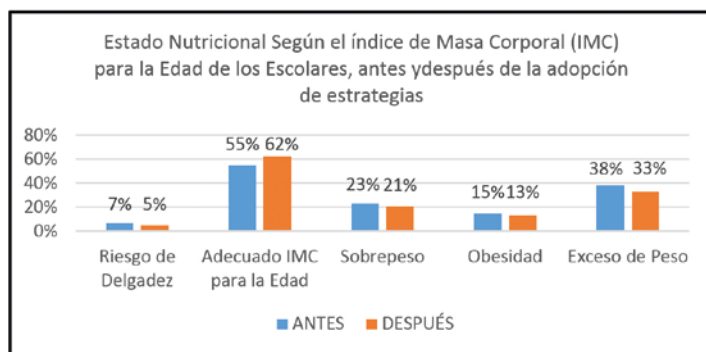
Instalación parqueadero de bicicletas.

La institución educativa dispone de un espacio físico para la instalación de un parqueadero para bicicletas.

Fuente: Estrategias para la Promoción de Hábitos Saludables en Escolares a partir de la investigación.

La estrategia que más influyó para aumentar el nivel de actividad física en los escolares en la Institución Educativa fue la clase de educación física, con el 62%; por fuera de la Institución Educativa, fue la motivación de los padres de familia o cuidadores, con el 70%. Frente al consumo de alimentos y/o productos procesados y ultraprocesados, el hogar influyó de manera significativa en el cambio de esta conducta, del 77% de los escolares; asimismo, el hogar influyó en el consumo de los alimentos sin procesar o mínimamente, concretamente de frutas, en el 83% de los escolares.

En la Gráfica 1 se puede apreciar la distribución del estado nutricional antes y después de adoptadas las estrategias; se nota la disminución del exceso de peso (Sobrepeso + Obesidad) de un 38 a un 33%.



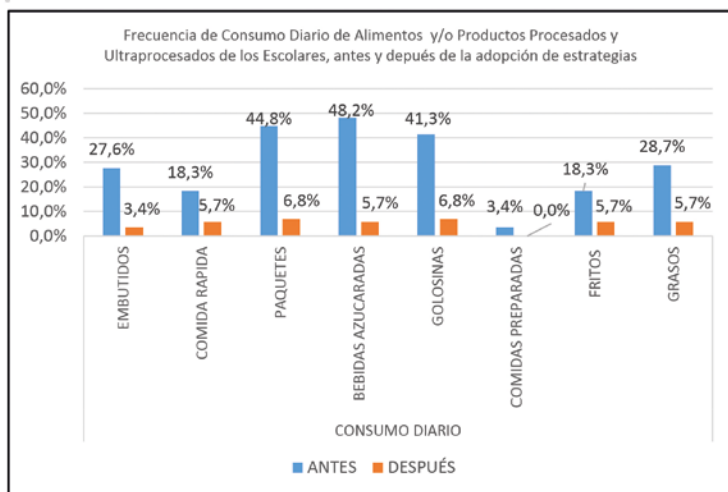
Gráfica 1. Distribución porcentual del Estado Nutricional según el índice de Masa Corporal (IMC) para la Edad de los Escolares Encuestados, antes y después de la adopción de estrategias.

Nota. IMC con ajuste según la edad, normalizado para las niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años de edad y punto de corte (desviaciones estándar DE.) para la clasificación antropométrica, establecida por la Resolución 2465/16 del Ministerio de Salud y Protección Social.

En el consumo de alimentos y/o productos procesados y ultraprocesados de los escolares que fueron evaluados, se identificó que la exposición de los

escolares a las bebidas azucaradas es innegable: el 97,4% las consumen, es decir, por lo menos 1 vez a la semana los escolares las consumen, y una vez adoptadas las estrategias disminuyó al 85%. Sobresalen de la misma manera las comidas rápidas; pasaron de 88,3% a 67,8%; los paquetes, de 87,2% a 76,8%; embutidos, de 86,1% a 66,5%; fritos, de 86,2% a 60,8%; grasos, de 80,4% a 17,1%; golosinas, de 67,7% a 64,2% y, en menor porcentaje, las comidas preparadas, de 32% a 24,1%.

En la Gráfica 2 se observa la frecuencia de consumo diario (consumo de una, dos o tres o más veces al día) de alimentos y/o productos procesados de los escolares evaluados. Se evidenció un consumo elevado, y una vez adoptadas las estrategias, disminuyó significativamente. Se destaca el consumo diario de las bebidas azucaradas, de 48,2% pasaron a 5,7%; los paquetes, de 44,8% a 6,8%, y las golosinas, de 41,3% a 6,8%. Sin embargo, al analizar la frecuencia de consumo semanal (consumo de una u ocho o más veces por semana) de algunos productos y/o alimentos se evidencia que pasaron a ser de un alimento de consumo diario a un alimento de frecuencia de consumo semanal; en cambio, en otros alimentos se evidencian determinaciones en la disminución en la frecuencia de consumo diario y también en el semanal.



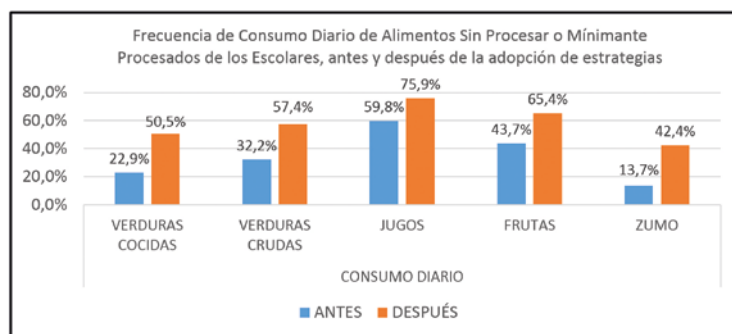
Gráfica 2. Distribución porcentual de los Escolares Encuestados con Frecuencia de Consumo Diario de Alimentos y/o Productos Procesados y Ultraprocesados, antes y después de la adopción de estrategias.

Nota. Los productos Ultraprocesados de alimentos y bebidas fueron divididos en seis (6) categorías: 1. Embutidos, tales como salchicha, mortadela, salchichón,

jamón, chorizo, longaniza, butifarra, etc.; 2. Alimentos de comida rápida, tales como hamburguesa, perro caliente, pizza, salchipapa, etc.; 3. Alimentos de paquete tales como papas, chitos, plátanos, tocinetas, tortas, galletas, etc.; 4. Bebidas azucaradas, tales como gaseosas, refrescos (en polvo, bolsa, caja, botella), helados, paletas, bebidas azucaradas a base de leche, gelatina, etc.); 5. Golosinas o dulces, tales como chocolates, caramelos, etc.; 6. Comidas preparadas (vienen listos para consumirse o para calentar), tales como nuggets o pinchos de ave o pescado, etc.

En el consumo de alimentos sin procesar o mínimamente procesados, concretamente frutas y verduras de los escolares que fueron evaluados, se evidenció un leve aumento sostenido y favorable. El consumo varió una vez adoptadas las estrategias: las frutas, de 95,1% a 95,3%; los jugos (naturales), de 91,9% a 94,2%; las verduras crudas pasaron de 85% a 88,3%; las verduras cocidas, de 65,2% a 76,9%; y los zumos, de 51,6% a 64,1%. En la Gráfica 3, de la frecuencia de consumo diario (consumo de una, dos o tres o más veces al día) sin procesar o mínimamente procesados, concretamente frutas y verduras de los escolares evaluados, se evidenció una importante modificación en patrones de consumo después de adoptadas las estrategias.

Las frutas pasaron de 43,7% a 65,4%; los jugos (naturales), de 59,8% a 75,9% (su aumento podría relacionarse con la disminución de la frecuencia de consumo diario de bebidas azucaradas); las verduras crudas pasaron de 32,2% a 57,4%; las verduras cocidas pasaron de 22,9% a 50,5%, y los zumos pasaron de 13,7% a 42,4%. Al analizar la frecuencia de consumo semanal (consumo de una u ocho o más veces por semana) evidentemente se observa una transición positiva de estos alimentos, de ser un alimento de consumo semanal a un alimento de frecuencia diaria o de ser un alimento de consumo poco habitual a un alimento de frecuencia de consumo diario o semanal.



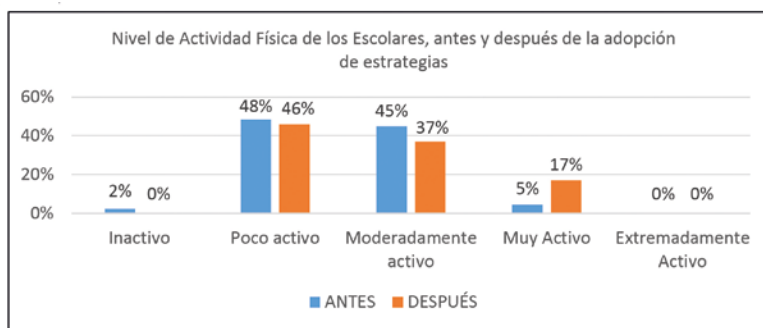
Gráfica 3. Distribución porcentual de los Escolares Encuestados con Frecuencia Diaria de Consumo de Alimentos sin Procesar o Mínimamente Procesados, antes y después de las adopción de estrategias.

Nota. Clasificación de los alimentos sin procesar o mínimamente procesados, divididos en cinco (5) categorías: 1. Verduras cocidas, tales como ahuyama, acelga, zanahoria, espinaca, habichuela, brócoli, coliflor, etc.; 2. Verduras crudas, como tomate, lechuga, repollo, cebolla, pepino, etc.; 3. Frutas en jugo (preparados con agua natural); 4. Frutas como banano, manzana, papaya, melón, etc.; y 5. Zumo de frutas, como el zumo de naranja, mandarina, etc.

En el análisis de los datos del lugar del cual proceden los alimentos de consumo por los escolares, procesados y ultraprocesados, y los alimentos sin procesar o mínimamente procesados, se evidenció que la casa es el mayor proveedor de estos alimentos, seguido de la tienda escolar y un menor porcentaje de lugares externos (ventas ambulantes y venta informal, fuera y dentro de la institución educativa, respectivamente); y del restaurante escolar, este último, debido a que no todos los escolares encuestados tienen acceso del complemento alimentario de refrigerio y los escolares beneficiados no tienen un suministro diario permanente. Es de resaltar que el aumento en el consumo de alimentos sin procesar o mínimamente procesados, de las frutas y verduras, en la familia no tuvo un cambio significativo, pero se observa un aumento significativo en el consumo en la escuela.

76

Se identifica en la Gráfica 4 que hubo cambios leves en el nivel de actividad física de “inactivo” y “poco activo”. No así en el nivel de actividad física “muy activo”, lo cual evidencia un aumento significativo de 12 puntos porcentuales, lo que representa una mejora con respecto a los resultados del pretest.



Gráfica 4. Distribución porcentual de los Escolares Encuestados, según nivel de Actividad Física, antes y después de la adopción de las estrategias.

En el análisis de la frecuencia del nivel de actividad física en los escolares en la Clase de Educación Física se evidenció que no hubo cambios en el

nivel de actividad física de los escolares durante la clase de Educación Física que expresaron que siempre están muy activos (66%) y los escolares que a menudo están activos (22%); en las demás clasificaciones se observa un aumento modesto del nivel de actividad física. En la muestra no se encontraron escolares que expresaran “nunca hago actividad física”, durante la clase de Educación Física, ni antes, ni después de adoptadas las estrategias.

Se identificó que existen cambios favorables en el aumento del nivel de actividad durante el recreo, una vez adoptadas las estrategias. Respecto al análisis de la frecuencia del nivel de cada clasificación de actividad física, antes de la jornada escolar de 6:00 a.m. a 12:00 m, y después de la jornada escolar, de 6:00 p.m. a 10:00 p.m., los resultados indican que hubo un aumento en el nivel de actividad física. Respecto al análisis de la frecuencia del nivel de cada clasificación de actividad física. Los fines de semana, los resultados indican que hubo un aumento modesto en el nivel de actividad física, después de adoptadas las estrategias.

Discusión

Las intervenciones alimentarias y de actividad física en ambientes escolares han sido reconocidas como una excelente herramienta para la promoción apropiada de hábitos de estilo de vida saludable, ya que los niños físicamente activos, con una nutrición balanceada, tienen menos riesgo de desarrollar obesidad y enfermedades crónicas en su vida (Hattar, et al., 2011). En este sentido, se consideró importante corroborar los cambios en los escolares en el tiempo, con las estrategias que fijó la Institución Educativa y no en el impacto de la intervención definida por el investigador. Es posible que la duración del estudio haya sido insuficiente para observar cambios significativos en los estilos de vida y en el porcentaje de exceso de peso de los escolares o para evidenciar si estos cambios se mantienen a largo plazo. Sin embargo, se demuestra claramente que las estrategias alimentarias y de actividad física fundamentadas en la escuela tienen efectos en la reducción del peso corporal y en los cambios de estilos de vida de los escolares.

Fundamental resultó para desarrollar este tipo de estudio longitudinal de panel, el firme compromiso de las directivas y el apoyo decidido de los profesores sobre la adopción de comportamientos saludables, aceptar las intervenciones y los cambios y la resistencia que se derivan de su

implementación, así como el liderazgo e influencia que ejercieron en los padres de familia y en las organizaciones y entidades estatales (Salud, Deporte, entre otras).

Según nuestros resultados, el presente estudio pone de manifiesto que para incrementar el nivel de actividad física en los escolares e incentivar patrones adecuados en la alimentación, es necesaria una firme determinación del hogar o de la escuela, idealmente en los dos entornos, para brindar experiencias que impliquen movimientos permanentes y decisiones de consumo saludables. Sin esa determinación ninguna estrategia funciona. No puede hacer nada un niño por sí mismo, si no lo ve de los adultos (padres de familia, cuidadores, profesores, etc.) o por lo menos que le brinden oportunidades para decidir y para hacer. No se puede enseñar un hábito de actividad física ni de alimentación adecuada si no forma parte del ambiente donde el niño interactúa.

En cuanto al hábito de actividad física, este estudio infiere que la condición de los seres humano siempre tiene el mérito de creación, si el niño no tiene oportunidades de los juegos recreo-sedentarios (ejemplo, videojuegos), indiscutiblemente va a ejercitar la capacidad inventiva y espontánea en el juego activo que, desde luego, tiene implícito el movimiento.

En cuanto a la alimentación saludable, es útil reconocer que, sin la participación de las familias, se verá afectada cualquier intervención. La participación de las familias en las estrategias escolares, conlleva a un empoderamiento de los hábitos saludables, que implica desde luego que la Escuela realice ajustes en sus elementos esenciales dentro de este contexto, de manera que sea más probable lograr una efectividad en las estrategias adoptadas.

Se recomienda investigaciones de mayor duración para evaluar los efectos de una estrategia que aumente la salud de los profesores, como una forma eficaz para mejorar la salud de los escolares, entendiendo que un profesor saludable es más fuerte, motivado y consistente en la enseñanza de adopción de comportamientos adecuados a sus alumnos.

Conclusiones

Los resultados indican que la estrategia que más influyó para aumentar el nivel de actividad física dentro de la Institución Educativa fue la clase de educación física (modificación de las reglas de juego), seguido de las estrategias de recreos activos, la charla en el tiempo de formación, el consejo de los profesores durante la clase, la motivación de la familia y, por último, la iniciativa propia.

El estudio demuestra que la estrategia adoptada a partir de la institución, en el desarrollo de las capacidades de los padres de familia o cuidadores en la toma de las decisiones en los alimentos y/o productos procesados y ultraprocesados y el consumo de los alimentos sin procesar o mínimamente, concretamente frutas y verduras, influyó de manera significativa en el cambio de estilo de vida en los escolares, en primer lugar; y en segundo lugar, la oferta y disponibilidad en la tienda escolar. Así mismo, esta estrategia influyó en los niveles de actividad física, en el tiempo antes y después de la jornada escolar y los fines de semana.

Se evidencia un preocupante porcentaje de escolares con exceso de peso (Sobrepeso + obesidad). Sin embargo, queda claro que las estrategias alimentarias y de actividad física, fundamentadas en la escuela, tienen efectos significativos en la reducción del peso corporal y en los cambios de estilos de vida de los escolares. La investigación pone de manifiesto la magnitud en el consumo de alimentos procesados y ultraprocesados en la etapa escolar. No obstante, demuestra que la adopción de estrategias alimentarias en los centros escolares modifica de manera modesta la actitud de los escolares hacia la elección de los alimentos pocos saludables y, en el caso particular, en el consumo de alimentos procesados y ultraprocesados.

En cuanto a la ingesta de frutas y verduras se estima que no todos los escolares consumen habitualmente (ni diario/ni semanal) frutas y verduras; su consumo en el hogar no tuvo un cambio significativo. Sin embargo, se demuestra que la adopción de estrategias enfocada en el consumo de frutas y verduras, la escuela fue coadyuvante importante con cambios significativos para reforzar y apoyar la adquisición y mantenimiento de este tipo de conducta alimentaria.

Se puede decir que el tiempo de recreo es un elemento potenciador de la práctica de la actividad física, un determinante para ayudar en el cumplimiento de las recomendaciones diarias de actividad física en escolares y un intervalo entre clases favorable para la promoción de un estilo de vida físicamente activo.

Evidentemente las estrategias generaron cambios positivos en los escolares, los cuales están relacionados probablemente con la intención de la institución para llevar a cabo la adopción de las estrategias desde un enfoque de sostenibilidad para lograr cambios en los escolares, lo cual sería una manera eficaz de prevención y de mejorar la calidad de la implementación de las estrategias.

En la investigación se demuestra que la estrategia que incluye la participación de entidades externas como el Sector Salud, se valora positivamente por el hecho de que los hábitos saludables son un tema inherente a la salud del escolar.

Referencias Bibliográficas

- Organización Mundial de la Salud. Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles 2014. Ginebra: OMS; 2014. Disponible en: <http://www.who.int/nmh/publications/ncd-status-report-2014/es/>
- Ynalvez, MA., Ynalvez, R., Torregosa, M., Palacios, H., & Kilburn, J. (2012). Do cell phones, iPods/MP3 players, siblings and friends matter? Predictors of child body mass in US Southern Border City Middle School Obesity. *Research & Clinical Practice*, 6(1):e1-e90. <https://doi.org/10.1016/j.orcp.2011.04.006>
- Tirado F., Barbancho F., Prieto J., Moreno A. (2004). Influencia de los hábitos televisivos infantiles sobre la alimentación y el sobrepeso (II). *Revista Cubana de Enfermería*, 20 (3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192004000300006
- Gómez, L., Ibarra, M., Lucumi, D., Cadena Y., Erazo V., Parra C., Parra A., & Arango. (2012). Alimentación no saludable, inactividad física y obesidad en la población infantil colombiana: un llamado urgente al Estado y a la sociedad civil para emprender acciones efectivas. *Global Health Promotion* 19(3):pp. 87-92. <https://doi.org/10.1177/1757975912453861>
- Organización Mundial de la Salud (2013). Sobrepeso y obesidad infantiles. Recuperado de <https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS), el Instituto Nacional de Salud (INS),

- Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, (DPS) y Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) y Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (ACAC). (2015). Encuesta Nacional de Situación Nutricional de Colombia (ENSIN 2015). Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/infografia_situacion_nutricional_5_a_12_y_13_a_17_anos.pdf
- Redacción Nacional (2018, 31 de enero). Colegio de Neiva prohíbe la venta de bebidas azucaradas. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/colegio-de-neiva-prohibe-la-venta-de-bebidas-azucaradas/>
- Hoehner, PhD, MSPH, Soares J., ScD, Parra Perez D., CPT, C. Ribeiro I, PhD, MSc, E. Joshu C., MA, MPH, Pratt M, MD, MPH, D. Legetic B., MD, PhD, MPH, Carvalho Malta D., MD, PhD, R. Matsudo V., MD, PhD, Roberto Ramos L., MD, PhD, J. Simões E, MD, MSc, MPH, C. Brownson R., PhD. (2008). Intervenciones en Actividad Física en América Latina. Revisión Sistemática de la Literatura. *American Journal of Preventive Medicine* 34(3), pp. 24-33. Recuperado de https://cicloviarecreativa.uniandes.edu.co/espanol/promocion/anexos/Hoehner_IntervencionesAF.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2015). Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: tendencias, efecto sobre la obesidad e implicaciones para las políticas públicas. Washington. Recuperado de https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/7698/9789275318645_esp.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS, 2016). Resolución No. 2165 de 2016. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resolucion%202465%20de%202016.pdf
- Hattar, L. N., Wilson, T.A., Tabotabo, L.A., O Brian Samith, L. A., & Abrams, S. H. (2011). Physical activity and nutrition altitudes in obese Hispanic children with non alcoholic steatohepatitis. *World J. Gastroenterol* 17, pp. 4396-4403.

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES Y PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE NEIVA - HUILA¹

STUDENTS ATTITUDES AND ALTERNATIVE PROPOSAL FOR THE TEACHING-LEARNING OF NATURAL SCIENCES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE CITY OF NEIVA – HUILA

* Magíster en educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de Ciencias Naturales de la I.E. Técnico IPC Andrés Rosa de Neiva, Huila. oiradfalla@gmail.com

Darío Fernando Falla Cuéllar*
Luz Adriana Cruz Herrera**

** Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente Catedrática de la Universidad Surcolombiana. luzadrianacruz0212@gmail.com

1 Proyecto de Investigación Actitudes de los estudiantes hacia las Ciencias Naturales y su contribución al mejoramiento de los Procesos de Enseñanza/Aprendizaje en las Instituciones Educativas de la Ciudad de Neiva, Huila.

Cómo citar este artículo: Falla, D. F. & Cruz, L. A. (2020). Actitudes de los estudiantes hacia las Ciencias Naturales y su contribución al mejoramiento de los Procesos de Enseñanza/Aprendizaje en las Instituciones Educativas de la Ciudad de Neiva, Huila. *Revista PACA 10*, pp. 83-100.

Resumen: Esta investigación evalúa cómo son las actitudes de los estudiantes hacia las Ciencias Naturales, qué relación existe entre dichas actitudes con factores tales como género, nivel socioeconómico, nivel educativo y ocupaciones de los padres, y cuál es el impacto de los aprendizajes de esta área en el diario vivir de los escolares, reconociéndolas como una de las bases para comprender los procesos de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias en la ciudad de Neiva, Huila.

En vista de lo anterior, es una investigación cualitativa de tipo crítico-social porque se intenta comprender las rápidas transformaciones sociales y se asume una perspectiva crítica de la realidad del contexto local para responder a determinados problemas provocados por dichas transformaciones, en la que se utilizó una escala tipo Likert y una entrevista semiestructurada.

Los resultados se presentan en cuatro secciones: 1) Caracterización a través del Protocolo de Actitudes relacionadas con las Ciencias Naturales (PACN) que

evaluó cuatro categorías: Enseñanza, Imagen, Social y Características; 2) Relación de las actitudes frente a cada uno de los factores mencionados anteriormente; 3) Recomendaciones dadas por los expertos a la propuesta y 4) Propuesta alternativa para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Naturales para la ciudad de Neiva.

Se propone una metodología en que se incorporan procesos de multidisciplinariedad e interdisciplinariedad que contribuyen a la innovación educativa, ya que al lograr esta sinergia, se pueden generar mejores resultados, por el campo de acción que se abarca.

Palabras clave: actitudes, ciencias naturales, enseñanza/aprendizaje, propuesta alternativa.

Abstract: This research evaluates how students' attitudes towards Natural Sciences are, what is the relationship between these attitudes with factors such as gender, socioeconomic status, educational level and occupations of parents, and what is the impact of learning in this area on the daily life of schoolchildren, recognizing them as one of the bases to understand the processes of teaching / learning of Sciences in the city of Neiva, Huila.

In view of the above, this is a qualitative research of social critical type due to it tries to understand the fast social transformations and assumes a critical perspective of the reality of the local context to respond to certain problems caused by these transformations; a Likert scale and a semi-structured interview were used.

The results are presented in four sections: 1) Characterization through the Protocol of Attitudes related to Natural Sciences (PACN) that evaluated four categories: Teaching, Image, Social and Characteristics; 2) Relation of attitudes towards each of the factors above mentioned; 3) Recommendations given by the experts to the proposal and 4) Alternative proposal for the teaching / learning of Natural Sciences for the city of Neiva.

A methodology is proposed in which processes of multidisciplinarity and interdisciplinarity are incorporated and contribute to the educational innovation, since, by achieving this synergy, better results can be generated, by the action field that is covered.

Keywords: attitudes, natural sciences, teaching /learning, alternative proposal.

Introducción

La actitud se puede definir como una predisposición a responder de forma positiva o negativa hacia una persona, lugar, evento e idea (Simpson et al., 1994, en Tosun, C. & Genç, M, 2016), convirtiéndola en el mejor predictor del éxito del estudiante (Hendrickson, 1997). Por ello, las actitudes de los estudiantes hacia las Ciencias Naturales son una de las bases fundamentales para comprender los procesos de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias y el impacto de los aprendizajes en esta área en el diario vivir de los estudiantes.

Por otro lado, las investigaciones recientes relacionadas con las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia se pueden dividir en tres grupos: estudios que se enfocan en posibles factores que lo afectan, aquellos que investigan varias formas de mejorarlo, y las que exploran las relaciones entre ciertos factores y el interés de los estudiantes (Akarsu & Kariper, 2013).

En otras investigaciones internacionales, nacionales y regionales se encuentran referencias en cuanto las actitudes que presentan los estudiantes con respecto a un área específica (Meza, 2000; Erives, 2001; Afanador Castañeda & Mosquera Suárez, 2012); otras en cuanto a la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (Hernández-Barbosa, R, 2012; Akarsu, B. & Kariper, A, 2013; Ochoa, E. & Gutiérrez, G, 2013; Tosun, C. & Genç, M, 2016; Cuéllar, Z. & otros, 2017); en cuanto a las actitudes de los docentes (Torres, 2014); experiencia en la Enseñanza de las Ciencias (Amórtegui & Cuéllar, 2014).

En vista de lo anterior, esta investigación se realizó con el objetivo de caracterizar las actitudes hacia las ciencias naturales que tienen los estudiantes de instituciones educativas de Neiva, para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias naturales, y explorar la relación con factores tales como género, nivel socioeconómico, nivel educativo y ocupaciones de los padres.

Se espera que con la identificación de las actitudes de los estudiantes hacia las Ciencias Naturales en las instituciones educativas de la ciudad de Neiva se generen acciones que puedan mejorar su enseñanza, contribuyendo a su vez a mejorar la calidad de la educación, puesto que los

docentes e instituciones contarán con una metodología alternativa para la enseñanza de las ciencias naturales como herramienta para desarrollar el proceso de enseñanza/aprendizaje, reconociendo los referentes del proceso de construcción del pensamiento científico, explicando los procesos de pensamiento y acción, y analizando el papel que juega la creatividad en el tratamiento de las dificultades que viven los estudiantes.

Marco teórico

Las actitudes relacionadas con la Ciencia han tenido por mucho tiempo una definición falta de ser precisa en cuanto al objeto de esta. Para ampliar este concepto es necesario recurrir a Aiken y Aiken (1969), quienes plantean 3 significados que se aplican a este término: actitud hacia la ciencia, hacia los científicos y hacia el método científico.

Autores como Giordan (1982), citado por Orozco (2007), plantean la actitud científica como la curiosidad, la creatividad, la confianza, así como el pensamiento crítico, la actividad investigadora, la apertura para con otros, en conjunto con la toma de conciencia con respecto a su entorno social y natural; sin embargo, otros autores como San Martí y Tarín (1999) la definen como la relación entre la capacidad de actuar y de pensar para poder resolver problemas específicos.

Sin embargo, siguiendo con los aportes de Hernández (2011), se tiene que respecto a las actitudes relacionadas con la ciencia, existe una falta de claridad en la definición del objeto de actitud, lo que conduce a interpretaciones no muy adecuadas de los resultados de investigaciones sobre esta temática. Por esta razón, se habla de actitudes científicas: hacia la ciencia, hacia la enseñanza de la ciencia, hacia el aprendizaje de la ciencia, hacia el profesor que enseña ciencia, hacia las materias de ciencias, hacia los científicos, etc., para referirse a un mismo objeto de actitud, la ciencia.

Por lo anterior, es importante lograr algunas aclaraciones con respecto a este tema. Cuando se habla específicamente de actitudes hacia la ciencia se incluyen elementos tales como el gusto por las clases de ciencia, preferencia hacia las carreras científicas, la ciencia como institución y temáticas específicas de ciencia (Gutiérrez Marfileño, 1998).

En efecto, es de vital importancia señalar que las emociones e intentar velar con favorecer la riqueza de sentimientos son aspectos que no se han logrado diversificar o propiciar en cuanto al desarrollo de las ciencias o en actividades científicas, llevando a que estas se clasifiquen como actividades formales, aburridas y difíciles.

Por tal razón, el concepto de actitud es percibido como aquello que relaciona objetivos del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias, las conexiones que se pueden dar entre la Ciencia, la tecnología y la sociedad, integrando la cognición, el afecto y la conducta para que los estudiantes aprendan de manera efectiva, logren el desarrollo de competencias básicas que les permitan contribuir al desarrollo humano del país, eliminando toda forma de discriminación y exclusión social.

Sin embargo, los hechos sociales no presentan buenos modelos a seguir (Guitart, 2002), pero la escuela tiene herramientas para que los estudiantes dejen de seguir copiándolos, a diferencia de otros ámbitos, puesto que en ella se tiene una intencionalidad en su acción, unos objetivos definidos y una planificación para conseguirlos. Así mismo, esta dispone de mecanismos para organizar la enseñanza - aprendizaje y de diversos modelos de actuación.

Por ejemplo, si el objetivo es actitudinal, tiene la ventaja de planificarlo, adaptándolo al contexto, enseñarlo, evaluarlo y, a partir de ello, modificar el proceso de enseñanza para optimizar los aprendizajes de los educandos. Cabe señalar también que la familia, según su situación económica y social, así como de su nivel educativo, enseña a los hijos valores culturales que los predisponen a analizar el contexto para tomar una posición a favor o en contra de una situación particular y, en consecuencia, fortalecer el trabajo del docente en la Institución Educativa, en favor del desarrollo de competencias (Willis, 2001; véase en Moreno, 2011).

Metodología

Enfoque y Diseño Metodológico: Dado el planteamiento del problema y que la actitud es una característica personal sobre la cual no se tiene control directo, se diseñó un tipo de investigación con enfoque cualitativo; para ello se utilizó una prueba tipo Likert y una entrevista semiestructurada; por ende, se observó y analizó el fenómeno tal como

se presenta en su entorno natural y fue transversal porque los datos se recolectaron en un momento único. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Además, es de tipo crítico-social porque se intenta comprender las rápidas transformaciones sociales y se asume una perspectiva crítica de la realidad del contexto local para responder a determinados problemas provocados por dichas transformaciones (Alvarado, Lusmidia, & García, Margarita, 2008).

Población Objeto de Estudio: La población objeto de estudio fue con estudiantes de grado 5º y grado 11º de 4 instituciones educativas distribuidas en tres de los puntos cardinales y el centro de la ciudad. Para seleccionar las instituciones educativas con las que se realizó el trabajo de campo se utilizó un muestreo por conveniencia (Cea D'Ancona, 1999); dos de ellas son de carácter público, que atienden principalmente estudiantes de estratos 1 y 2; las otras dos instituciones son de carácter privado, que atiendan estudiantes de estratos 3 y 4. De las instituciones seleccionadas, tres de ellas presentan resultados satisfactorios en pruebas Saber y una de ellas con resultados bajos. Se seleccionaron los grados 5º y 11º porque en ellos se da una transición de nivel académico.

Procedimiento Metodológico: Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la encuesta tipo Likert, denominada Protocolo de Actitudes relacionadas con las Ciencias Naturales (PACN), la cual fue adaptada del Protocolo de Actitudes relacionadas con la Ciencia (PAC), propuesto por Pelcastre Villafuerte, L., Gómez Serrato, A., & Zavala, G. (2015), el cual fue modificado para la realización de este trabajo en la ciudad de Neiva. Luego de la modificación se realizó una prueba piloto con estudiantes de las instituciones que hicieron parte de la investigación.

La información recolectada se organizó de acuerdo con las categorías, para el correspondiente análisis estadístico con el programa SPSS Statistics en su versión 23, además del EZAnalyzer versión 3.0, el cual es un complemento a Excel, que contribuye con la agrupación de las distintas variables.

Para hacer el análisis de los resultados de la variable y las categorías se determinaron tres cualidades de Actitudes hacia las Ciencias Naturales, las cuales son: Actitud Negativa, Actitud Neutral, y Actitud Positiva (Katz, 1960; Zimbardo y Ebesse, 1969; en Morales, 2006).

Adicionalmente, se utilizó la entrevista semiestructurada a informantes clave, para corroborar y afianzar los resultados obtenidos durante la aplicación de la prueba Likert. Para ello, los estudiantes fueron seleccionados teniendo como criterio que llevaran más tiempo en la institución, con el propósito de encontrar observaciones más imparciales a través de sus aportes y no de forma subjetiva; por tal razón se seleccionaron los grupos de grado undécimo de cada institución.

Posteriormente, la propuesta diseñada para mejorar la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Naturales en la ciudad de Neiva fue socializada a un grupo focal de expertos en pedagogía y didáctica, con el propósito de analizar, debatir, retroalimentar y validar los fundamentos conceptuales y metodológicos para hacer los ajustes correspondientes.

Resultados y discusión

La Categoría Enseñanza de las Ciencias Naturales relaciona la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Naturales en el diario vivir de los estudiantes, marca la tendencia de cómo perciben la orientación de las clases y el nivel de importancia que tiene el área para su vida. Por ello, es importante mencionar que el docente y la forma en la que metodológicamente aborda la clase, son un precursor del desarrollo de actitudes hacia las Ciencias Naturales, lo cual coincide con los planteamientos de Hernández (2011), quien afirma que la forma de cómo el docente planifique, desarrolle y oriente las clases, la forma que tiene de enseñanza – aprendizaje fomentará, o no, las actitudes favorables hacia las ciencias.

Los resultados para esta categoría presentan una divergencia muy particular; por un lado, a nivel general es calificada como medianamente desfavorable, pero algunos ítems demuestran lo contrario; esto es debido a que no se realizan actividades que sean del agrado de los estudiantes, o ellos no encuentran la importancia de algunas temáticas, como lo manifestaron algunos estudiantes durante la entrevista:

Estudiante 1: “lo que se enseña, porque básicamente desde que estamos pequeños siempre nos han enseñado siempre los mismos temas en la biología, célula, funcionamiento de ellas y qué funciones cumple, que haya una variación de que, si podemos utilizar en contexto de la vida real, en momentos críticos o en algún momento de nuestra vida, más variación de temas, además que si son teóricos pueden llegar a ser de observación”.

Es decir, se percibe que siempre les enseñan los mismos temas y no existe una variedad donde les sean tenidas en cuenta sus gustos por el área o no encuentran una relación de importancia de estas temáticas con la vida cotidiana.

La Categoría Imagen de las Ciencias Naturales hace referencia a las interacciones entre la Sociedad y las Ciencias Naturales, es decir, presenta la relación de cómo se perciben las Ciencias Naturales desde la Sociedad, en este caso, los estudiantes, y cómo han llegado a incidir estas percepciones sobre las actitudes de ellos mismos.

En tal sentido, esta categoría a nivel general llama la atención el hecho de una calificación de actitud negativa coincidiendo con la discusión anterior sobre la poca importancia que a nivel general sienten los estudiantes hacia las Ciencias Naturales, dejando de lado la trascendencia o la importancia que pueden tener en la vida cotidiana. Algunas de las razones por las que los estudiantes consideran que no tiene tanta trascendencia, para ellos son:

Estudiante 5: "Las Ciencias Naturales está mal direccionada, menciono que está mal direccionada porque por ejemplo la física, se trabaja de manera muy matemática, teniendo en cuenta que es una asignatura en la que podemos utilizar todo su medioambiente como laboratorio haciendo énfasis en problemas más cotidianos, se hace énfasis en problemas más fabricados, como el manejo de un resorte o el cálculo de velocidades de partículas que quizás o probablemente no vayamos a utilizar, incluso son muy pocas las veces en las que yo he hecho un laboratorio de física".

Es decir, las clases de Ciencias Naturales desde la perspectiva de los estudiantes se han enfocado a dos procesos en la escuela: el primero, limitarse a la trasmisión de conocimientos, teorías y conceptos sin demostrar su aplicabilidad a través de actividades que permitan ver su utilidad o responder a las problemáticas de los contextos escolares; y el segundo, centrar su atención en entrenarlos en el manejo, desarrollo y aplicación de las pruebas Saber, dado que estas se han convertido en un régimen estricto por parte de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional, con el cual tanto instituciones educativas públicas y privadas, se categorizan de acuerdo a los resultados obtenidos.

También es importante identificar la actitud del docente; hacer este proceso permite apreciar su motivación y esto es vital para contar con un grupo de docentes reflexivo de las Ciencias Naturales Gómez y

Mauri (1986), citado por Niedo y Macedo (1997). Si un docente logra identificar su actitud, está capacitado para valorar su necesidad, de observar conductas vinculadas y los beneficios en su labor y por ende las interioricen y les permitan un arreglo a estas. Aquí intervienen algunos factores que son muy importantes en el desarrollo de las actitudes hacia las Ciencias Naturales, el grado de empatía que presenta los estudiantes con el maestro y la forma en la que este prepara y desarrolla la clase.

La Categoría Social de las Ciencias Naturales centra su atención en la relación de aquellos temas específicos con repercusión social, es decir, aquellos temas de importancia que, desde la enseñanza de las Ciencias Naturales en las instituciones educativas, motivan o impactan el aprendizaje de estas. El resultado promedio en esta categoría expresa una evidente actitud neutral con tendencia favorable.

Por otra parte, proponen que se puedan abrir otro tipo de espacios donde se puedan vivenciar las Ciencias Naturales. Estos espacios contribuyen a innovar y mejorar el desarrollo de las clases, además de articular estrategias de trabajo con otras áreas. Dentro de estas ideas de trabajo se plantea la posibilidad de tener invitados especiales, los cuales pueden ser investigadores, otros docentes o hasta los mismos padres que hayan escogido carreras afines a las Ciencias Naturales y puedan mostrar la importancia que estas tienen para la vida. Algunos de los comentarios fueron:

Estudiante 17: "La verdad no sé si sea posible, pero sería como chévere traer motivación de otras partes, personas que vengan acá a hablar de algo interesante que tenga que ver con las ciencias naturales, que precisamente nos puedan servir para la vida diaria, por ejemplo, no sé qué traigan algún investigador de bosques o algo así".

Por consiguiente, los estudiantes no aplican o relacionan con facilidad sus conocimientos científicos con los problemas de su vida cotidiana, la conservación del medio ambiente; además, que los maestros disminuyen el tiempo dedicado a la enseñanza de las Ciencias (García-Ruiz, 2001, García-Ruiz y Calixto, 1999, citado en García-Ruiz y Sánchez, 2006). A este problema se adiciona la poca o nula relevancia que se le otorga a las actitudes hacia las Ciencias, y particularmente hacia las Ciencias Naturales, no sólo de los estudiantes sino de los profesores, lo que lo convierte en algo aún más grave, ya que dichas actitudes quedan como una parte del

Currículo oculto. Olvidarlas es olvidar un eslabón de suma trascendencia, ya que en diversas investigaciones se ha mostrado que el factor cognitivo tiene un vínculo indisoluble con el afectivo (Yager y Penick 1983, Schibeci 1984, Freedman 1997, Gutiérrez Marfileño 1998, Napier y Riley 1985, entre otros, citados en García Ruiz, M. Sánchez, B 2006).

La Categoría Características de las Ciencias Naturales marca la tendencia de los valores relacionados con el conocimiento científico y técnico, sus métodos y procedimientos, y la naturaleza colectiva de las Ciencias Naturales, es decir, revela la valoración del estudiante frente a las características adquiridas sobre estas.

A nivel general presenta una evidente actitud neutral con ligera tendencia favorable; sin embargo, a través de un análisis más personalizado de los ítems evaluados, los estudiantes presentan una tendencia favorable.

Por lo anterior, es importante recordar que esta Categoría revela la valoración del estudiante frente a las características adquiridas sobre estas a lo largo de su tiempo de estudio y que la enseñanza de las Ciencias tiene como propósito que los estudiantes pueden aumentar y ahondar su interpretación de los fenómenos de la naturaleza para poder alcanzar una mayor madurez intelectual, desarrollando habilidades de pensamiento crítico, logrando aumentar su capacidad en el aprendizaje significativo y su contribución a mejorar su desempeño social.

Sin lugar a dudas, la ciencia propicia actitudes, emociones y estimulaciones positivas en pro del cuidado y protección del entorno, fomentando conciencia sobre el uso de los avances científicos y tecnológicos en cuanto a sus pros y contras en el uso de éstos en su vida cotidiana de los estudiantes. Por lo anterior, y de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, es necesario aplicar estrategias como salidas pedagógicas.

Estudiante 19: "Las salidas pedagógicas, porque con las salidas uno se nutre y no solo con quedarse en lo básico, sino que uno sale del entorno de un salón de clase y uno ve los procesos, le trae a uno curiosidad".

Es pertinente reconocer que realizar este tipo de actividades implica un trámite administrativo extenso que recae sobre el docente, lo cual lo vuelve tedioso y en algunas oportunidades de riesgo; sin embargo, estas

actividades promueven la posibilidad de generar espacios de aprendizaje práctico, donde el estudiante reconoce la utilidad de las Ciencias Naturales frente al contexto real.

Propuesta Alternativa para la Enseñanza/Aprendizaje de las Ciencias Naturales en La Ciudad de Neiva - Huila

Luego de realizar el proceso de caracterización de las actitudes de los estudiantes frente a las Ciencias Naturales en la ciudad de Neiva, se presenta la siguiente propuesta metodológica, con la cual se pretende mejorar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje del área, haciendo énfasis en la importancia de los lineamientos curriculares y su integración al contexto institucional, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, y los modelos pedagógicos para la enseñanza de las Ciencias Naturales.

La propuesta sugiere que las instituciones educativas realicen un proceso de revisión y ajuste de los planes curriculares del área de Ciencias Naturales para que sean pertinentes con las necesidades reales de los estudiantes, ya que los diversos cambios que se presentan a nivel social, político, económico, cultural, científico y tecnológico influyen de forma directa en cada uno de los contextos en los que se hallan las instituciones educativas; por ello, la educación necesita adecuarse a las condiciones que este entorno le plantea con el fin de contribuir a mejorar la sociedad a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje que realiza. Dicho de otra manera, de acuerdo con los nuevos retos de la educación, es necesario que la formación de los estudiantes en todos los niveles se fortalezca con los conocimientos científicos de tal manera que le permitan a cada individuo una visión crítica del mundo desde un plano investigativo (Ladino-Martínez y Fonseca-Albarracín, 2010).

Por ende, la enseñanza de las Ciencias Naturales debe estar en constante construcción y reconstrucción del conocimiento, y centrar su atención en resolver los problemas de su realidad. En otras palabras, se ha planteado que la investigación en la escuela se debe basar en la solución de problemas, apoyándose tanto en el conocimiento cotidiano como en el científico, lo cual se perfecciona progresivamente en la práctica y persigue unos fines educativos determinados (Fumagalli, Kaufman y otros, 1999 citado por Lacreu 2001).

Es importante reconocer que el estudiante no es alguien que sea ajeno al proceso educativo; todo lo contrario, responde a una organización social real que le ha sido dada por su entorno, posee un tipo de formación cultural histórica que lo liga a su herencia familiar, sus tradiciones, su esencia; por lo tanto, debe ser pensado de manera concreta, como un constructo orgánico, sensible, afectivo, imaginativo, creativo y siempre estimulado por el asombro que le producen las realidades del mundo externo que le rodean, las cuales lo predisponen al interés por conocer la ciencia desde una edad temprana (Daza, Quintanilla & Arrieta, 2011).

En este sentido, la metodología para la enseñanza de las Ciencias Naturales que se presenta en la Figura No. 1, tiene como propósito ser una herramienta para reestructurar el plan curricular del área de Ciencias Naturales en las instituciones educativas de la ciudad de Neiva.

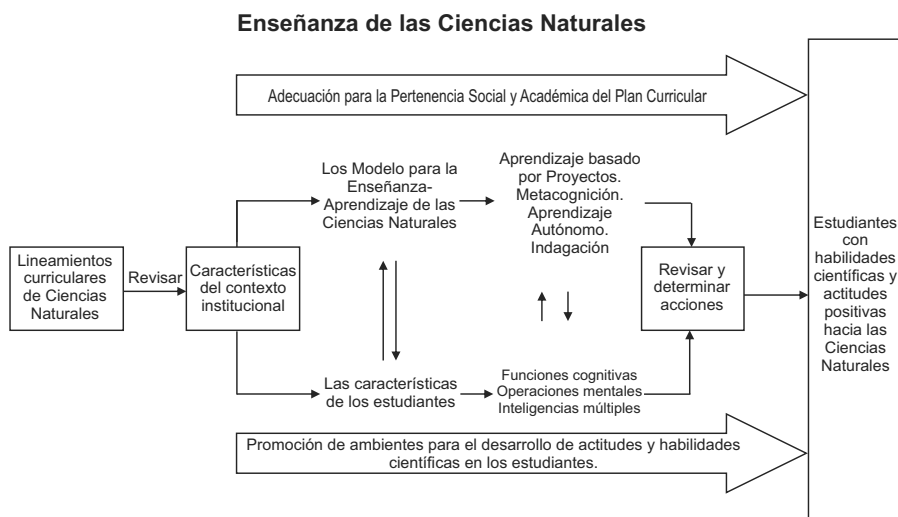


Figura 1. Síntesis de la propuesta alternativa para la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Naturales en la Ciudad de Neiva.

El proceso de reestructuración está organizado en cuatro fases:

Fase 1. Realización de la caracterización del contexto institucional, que centre su atención en las problemáticas del entorno, las características de los estudiantes (tanto socioeconómicas, cognitivas, afectivas y emocionales), la revisión de modelos para la enseñanza-aprendizaje (donde se involucre la participación de metodologías como el aprendizaje basado por proyectos, la metacognición, el aprendizaje autónomo y la investigación por indagación).

Fase 2. Revisión y determinación de acciones con el propósito de centrar el desarrollo de las temáticas o contenidos, seleccionar las actividades y así como la secuencia para la ejecución de la clase. Al lograrlo, estos dos pasos contribuyen indirectamente en el desarrollo de los otros dos.

Fase 3. Adecuación para la Pertinencia Social y Académica del Plan Curricular, el cual estaría acorde a la realidad de la institución.

Fase 4. Promoción de ambientes para el desarrollo de actitudes y habilidades científicas en los estudiantes.

Para una mejor comprensión del proceso propuesto y como resultado de esta investigación, a continuación, se describen los componentes de la propuesta alternativa para la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Naturales:

Caracterización del contexto

El área de Ciencias Naturales es una de las áreas fundamentales que al estar incluida en cada Proyecto Educativo Institucional (PEI) no debe dejar de lado el contexto de los estudiantes; no sólo desde la caracterización social que en la mayoría de los casos reposa en este apartado, sino que apunte a generar una caracterización detallada de la población con la que se va a trabajar. Muchos de los problemas escolares en las instituciones radican en que se propone una serie de ideas de trabajo o temáticas por abordar sin conocer el tipo de estudiante con quien se va a trabajar, llevando a que muchas ideas fracasen o simplemente el desarrollo en lo académico termina sumergido en el tradicionalismo de la trasmisión de conocimientos.

Los Modelos de Enseñanza – Aprendizaje de las Ciencias Naturales

Al identificar los problemas del contexto institucional tanto exógeno como endógeno, el área puede hacer la revisión de los diversos modelos de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Naturales, para que se acoplen a las necesidades encontradas. Es importante recordar que la adecuación de estos modelos a la institución requiere una sinergia con la caracterización de los estudiantes, es decir, es un proceso que va en ambos sentidos y el cual uno depende del otro para lograr éxito.

Caracterización de los Estudiantes

Un punto crucial es poder conocer el tipo de población estudiantil que hará parte de la institución, pues será sobre ellos que se fomente y se fortalezca el desarrollo de las actitudes hacia las Ciencias Naturales, las cuales dependerán de las estrategias de Enseñanza-Aprendizaje que se oriente. Conocer sus funciones cognitivas o su capacidad para utilizar la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones; las operaciones mentales o estructuras del pensamiento que se modifican de forma constante, a través de una serie de acciones que son interiorizadas, organizadas y coordinadas, con las cuales se procesa la información procedente de las fuentes internas y externas; sus inteligencias múltiples, las cuales permiten comprender las habilidades del estudiante y que Gardner propuso, las cuales eran susceptibles de poder ampliarse a medida que surgen ciertas capacidades. Estas inteligencias son: Lingüística, Lógico-Matemática, Viso-Espacial, Corporal-Kinestésica, Musical, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista, Existencial o Espiritual.

Para poder generar interés y capacidades distintas en los estudiantes, es necesario caracterizarlos. Para ello el docente debe hacer una exploración previa para descubrir la naturaleza emocional, psicológica, afectiva, cognitiva y la calidad de las habilidades con las que va a trabajar. Es por ello, que los colegios requieren generar y usar estrategias metodológicas, creativas e innovadoras, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos y a partir del momento de desarrollo en el que se encuentran.

Todo lo anterior, permitiría el fomento de habilidades científicas y desarrollo de las actitudes positivas hacia las Ciencias Naturales mejorando sus características en los estudiantes.

Conclusiones

A nivel general, las categorías de mayor trabajo para potenciar las actitudes son la Categoría Enseñanza e Imagen, es decir, que desde la perspectiva estudiantil tienden a generar actitudes negativas, lo que causa una mayor resistencia por parte de los escolares para ser modificadas. Esta calificación por parte de los estudiantes es dada la percepción que siempre les enseñan los mismos temas y no existe una variedad donde

le sean tenidas en cuenta sus gustos por el área o no encuentran una relación de importancia de estas temáticas con la vida cotidiana.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se considera que las Ciencias Naturales se han enfocado en dos procesos: limitarse a la trasmisión de conocimientos, teorías y conceptos, sin demostrar su aplicabilidad a través de actividades que permitan ver su utilidad o responder a las problemáticas de los contextos escolares y centrar su atención en entrenarlos en el manejo, desarrollo y aplicación de las pruebas Saber, puesto que estas influyen en determinar la categoría para los colegios por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Las actitudes positivas hacia las Ciencias Naturales en gran medida dependen de los docentes y de la empatía que tienen con los estudiantes, ya que en las instituciones del estudio se encontró que existe una gran afinidad entre estos, a través del diálogo constante, un discurso que muestra prácticas de giro afectivo en las observaciones dadas, en pro de mejorar, así como la preocupación por aquellos cambios significativos que tienen los escolares, que desde la óptica del maestro, son importante ser tratados. Por ello son los docentes, los principales generadores de las actitudes de los estudiantes hacia las Ciencias Naturales y su papel es de vital importancia para potencializarlas.

Las instituciones educativas dan poca relevancia al tema de las actitudes de los estudiantes, debido a los procesos administrativos a los que los docentes deben responder, dejando a un lado una buena planeación u organización de clase, cayendo en el tradicionalismo y la repetición de conceptos, haciendo que las actitudes de los estudiantes queden como una parte del currículo oculto.

Recomendaciones

Es necesario involucrar a los estudiantes en el desarrollo de la clase; este proceso debe tener en cuenta la revisión de las particularidades de los escolares en lo social, psicológico, conductual, emocional; este trabajo debe fomentar la participación de todo el grupo, el trabajo cooperativo e interpersonal, el aumento en las prácticas de laboratorio, las cuales no tienen que ser complejas, sino que permitan la interacción por parte de los educando con el contexto, ayudando a generar aprendizaje significativo y fomentando una mejor caracterización de las temáticas en contexto.

Las instituciones educativas públicas o privadas de educación básica y media requieren establecer vínculos con instituciones de educación superior que les contribuyan a través de programas especializados, a motivar a los estudiantes a alcanzar este nivel educativo; además, dicho acercamiento les permitiría fomentar el desarrollo de las actitudes del área y el de otras, contribuyendo en el papel principal de la labor escolar: formar estudiantes integrales, capaces de responder a las necesidades de su entorno.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, Lusmidia, & García, Margarita (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), pp. 187-202. [fecha de Consulta 27 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1317-5815. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Amórtegui Cedeño, Elías & Cuéllar, Zully. (2014). Experiencias en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Formación Inicial de maestros en el Departamento del Huila.
- Akarsu, B. & Kariper, A. (2013). Upper Secondary School Pupils' Attitudes towards Natural Science. *European Journal of Physics Education*, (Vol.4 Issue 1 2013), pp. 78-87.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid, España: Síntesis.
- Cuéllar López, Z., Salazar Aristizábal, S., Alvear Guerrero, S., Marín Oviedo, G., Calderón Palencia, A., Díaz Rodríguez, M., Naveros Solano, G., Cardoso Polanía, H., Castro Bastidas, M., Pascuas, Y., Bautista Medina, C., & Gutiérrez, N. (2017). Actitud, conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) para la enseñanza de las ciencias naturales en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva: un estudio diagnóstico. *Bio-Grafía Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 10(19), pp. 1211-1220. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7292>
- Daza, Quintanilla & Arrieta. (2011). La cultura de la ciencia: contribuciones para desarrollar competencias de pensamiento científico en un encuentro con la diversidad. *Revista Científica / ISSN 0124 2253/ Julio – diciembre de 2011 / No. 14 / Bogotá, D.C.*
- García Ruiz, M. Sánchez, B. (2006). Las actitudes relacionadas con las Ciencias Naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de Primaria. *Perfiles Educativos*. Vol. 28, No. 114.

- Guitar, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: Reflexiones y propuestas*. Barcelona, España: Graó.
- Gutiérrez, Marfileno V.E. (1998). *Actitudes de los estudiantes hacia la Ciencia*. PIIES. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- Hendrickson, A. 1997. *Predicting student success with the learning and study strategies inventory (LASSI)*. Unpublished Master's Thesis. Iowa State University.
- Hernández-Barbosa, R. (2012). Actitudes hacia la ciencia en estudiantes de grado undécimo de algunos colegios públicos y privados de Bogotá. *Pensando Psicología*, 8(14), pp. 93-103.
- Hernández, V, Gómez, E, Maltes, L, Quintana, M, Muñoz, F, Toledo, H, Riquelme, V, Henríquez, B, Zelada, S, & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), pp. 71-83. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100004
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación [Ebook] (5th ed.)*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Retrieved from https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Lacreu, L. (2001), *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel primario*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ladino-Martínez, Lilia M., & Fonseca-Albarracín, Yolanda I. (2010). Propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel básico con un enfoque físico. *Orinoquia*, 14(2), pp. 203-210. [fecha de Consulta 24 de noviembre de 2020]. ISSN: 0121-3709. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89617716010>
- Meza, I. (2000). *Actitudes de los alumnos en relación a los problemas de Física*. Universidad del Noroeste, Argentina.
- Morales, P. (2006). *Medición de las actitudes en psicología y educación*. Madrid, España: Edisofer.
- Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. En Ministerio de educación. *Revista de Educación*, pp. 183-208.
- Nieda, J., & Macedo, B. (1997). *Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años [Ebook] (1st ed.)*. Chile: OEI - UNESCO/Santiago. Retrieved from https://www.academia.edu/28646132/Un_curr%C3%ADculo_cient%C3%ADfico_para_estudiantes_de_11_a_14_a%C3%B1os
- Ochoa Camacho, E., & Gutiérrez Gómez, G. (2013). Actitudes frente a la relación de estudiantes de licenciatura en Ciencias Naturales. *Praxis & Saber*, 4(7), pp. 245-264. <https://doi.org/10.19053/22160159.2066>

- Orozco, L (2007). Generación de actitudes positivas hacia las Ciencias Naturales en los docentes de educación Primaria. Una Propuesta de intervención. México. Mayo de 2007.
- Pelcastre Villafuerte, L., Gómez Serrato, A., & Zavala, G. (2015). Actitudes hacia la ciencia de estudiantes de educación preuniversitaria del centro de México. *Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), pp. 475-490. <http://hdl.handle.net/10498/17603>
- San Martí, N. y R. Tarín (1999), “Valores y actitudes: ¿se puede aprender ciencias sin ellos?”, en *Alambique, Didáctica de la Ciencias Experimentales*, núm. 22, pp. 55-65.
- Torres, J. (2014). Impacto de los estudios de postgrado en docentes y en las actitudes hacia la ciencia en sus estudiantes- Caso Lima Perú. (Tesis para optar el grado de doctor). Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Tosun, C. & Genç, M. (2016). Secondary school students' predictors of science attitudes. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(4), pp. 497-514. [Online]: <https://eric.ed.gov/?id=ED571505>

EL SOFTWARE TURNING POINT COMO RECURSO FACILITADOR PARA EL APRENDIZAJE DE LA TRIGONOMETRÍA¹

TURNING POINT SOFTWARE AS A FACILITATING RESOURCE FOR LEARNING TRIGONOMETRY

Leidy Milena Pastrana Zambrano*

* Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de Matemáticas en la I.E. Humberto Tafur Charry J.T. de Neiva, Huila. leidy.pastrana@gmail.com

1 EL SOFTWARE TURNING POINT COMO RECURSO FACILITADOR PARA EL APRENDIZAJE DE LA TRIGONOMETRÍA, trabajo de investigación realizado en el año 2014.

Cómo citar este artículo: Pastrana, L. M. (2020). El Software Turning Point como recurso facilitador para el aprendizaje de la trigonometría, *Revista PACA 10*, pp. 101-113.

Resumen: El propósito de esta investigación fue determinar la influencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso facilitador en el proceso de aprendizaje de la trigonometría (Razones trigonométricas), utilizando la herramienta tecnológica software TURNING POINT para la clase de Matemáticas a los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry de la ciudad de Neiva. Se utilizó un enfoque empírico-analítico de tipo cuasi-experimental, estableciendo un grupo experimental y un grupo control. Se realizó un pretest para determinar los conocimientos previos de los dos grupos; se diseñaron tres clases con los mismos temas, aplicando en el grupo experimental el software Turning Point, y en el grupo control, una metodología de clase tradicional, además de sus correspondientes tests para verificar la comprensión de los temas dados con las diferentes metodologías. Finalmente, se aplicó un post-test, arrojando que el 29.41% del grupo experimental aprobó el examen, mientras que un 17.64% lo aprobó en el grupo control, lo que evidenció que hubo una mejora significativa de los estudiantes en la comprensión de los temas utilizando la herramienta de Turning Point.

Palabras clave: TIC, didáctica, trigonometría, pedagogía, Software Turning Point.

Abstract: The purpose of this research was to determine the influence of the use of Information Technology and Communication (ICT) as a resource facilitator in the learning process of trigonometry (trigonometric functions), using the TURNING POINT technological software tool for Mathematics students in the tenth grade of Humberto Tafur Charry School in Neiva, Colombia. An empirical-analytical approach to quasi-experimental type was used, establishing an experimental group and a control group. A pretest was conducted to determine prior knowledge of the two groups; three classes were designed with the same topics but using in the experiment group Turning Point software, and control group was taught using a traditional class methodology as well as their corresponding tests to check understanding of the topics covered by the different methodologies. Finally, a post-test was applied, yielding 29.41% of the experimental group passed the exam, while 17.64% approved the test in the control group, which shows that there was a significant improvement by students in understanding the subjects using the Turning Point tool.

Keywords: ICT, didactic, trigonometry, education, Turning Point Software.

Introducción

102

La sociedad actual es una sociedad globalizada, en permanente cambio y, el auge de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) hace que la sociedad evolucione a la par con estas, produciendo cambios significativos en los diferentes ámbitos.

Haciendo referencia al sector educativo, concretamente a los procesos de aprendizaje, se puede percibir que los niños, niñas y jóvenes que se están educando hacen parte de la generación que, según Marc Prensky (2010) “es la generación actual de jóvenes - que ha nacido y crecido con la tecnología” (2010, p. 98). Es decir, tienen una gran facilidad para el manejo de las tecnologías; por tanto, ellos requieren una educación que esté a la vanguardia.

Para Prensky,

Resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores (2010, p. 97).

Los estudiantes ya no le apuestan a ser receptores de conocimiento; ellos quieren explorar, aprender, adquirir nuevas experiencias en su proceso de indagación y conocimiento, vinculando como factor agregado las Tecnologías.

Para Peter Moore, citado por Prensky (2001, p. 21)

Los niños que se han criado y se han desarrollado a la par que el ordenador “piensan de forma diferente al resto de las personas. Desarrollan mentes hipertextuales. Saltan de una cosa a otra. Es como si sus estructuras cognitivas fueran paralelas, no secuenciales” (Moore, 1997).

La matemática es una ciencia con un alto grado de complejidad en el desarrollo de sus competencias y contenidos, lo cual genera una apatía no generalizada entre los estudiantes en la manera de asumirla.

Según D'Amore, Godino y Fandiño en (Solar Horacio, 2014)

Apoyados en D'Amore, Godino y Fandiño (2008), asumimos la competencia matemática como un concepto complejo y dinámico: Su complejidad asume dos componentes: a) uso (exógeno, externo, consciente, intencional y contextualizado), es decir, la relación entre competencia matemática y utilidad social de las matemáticas; y b) dominio (endógeno), es decir, los contenidos, conceptos y objetos matemáticos involucrados.

Afortunadamente, hoy día existen un sinnúmero de alternativas didácticas, pedagógicas y tecnológicas que son de gran ayuda para facilitar el proceso de aprendizaje de la matemática. En el caso particular de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry de la ciudad de Neiva se cuenta con un buen equipo de trabajo, además de los recursos tecnológicos disponibles: una sala de audiovisuales, dos salas de informática dotadas con computadores para educar, una con computadores portátiles y otra con computadores de escritorio, además de una biblioteca que también cuenta con recursos tecnológicos. Recientemente la Institución recibió por parte de las empresas ALECOP y la Empresa Colombiana del Petróleo (ECOPETROL) un kit tecnológico adecuado con el programa Turning point. Con todos esos recursos se espera contribuir al crecimiento académico de los estudiantes y facilitar el aprendizaje de las diferentes áreas, en especial de la Matemática.

Mediante esta investigación se pretende averiguar cómo influye la aplicación del programa TURNING POINT en el aprendizaje de la trigonometría con los jóvenes de grado décimo de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.

Marco teórico

Inclusión de las tecnologías en el aprendizaje de la Matemática

Una de las áreas en donde más han influido las tecnologías para su aprendizaje es la Matemática, pues desde ya hace bastantes años se lleva utilizando la calculadora, en lugar de las tediosas tablas de cálculo y ni qué hablar de los programas informáticos, que permiten graficar y cumplir con muchas funciones más. En relación con esto, afirman Guzmán y Gil Pérez, (1993), citado en Pizarro (2009, p. 31):

... el acento habrá que ponerlo en la comprensión de los procesos matemáticos más bien que en la ejecución de ciertas rutinas que en nuestra situación actual, ocupan todavía gran parte de la energía de nuestros alumnos, con el consiguiente sentimiento de esterilidad del tiempo que en ello emplean. Lo verdaderamente importante vendrá a ser su preparación para el diálogo inteligente con las herramientas que ya existen, de las que algunos ya disponen y otros van a disponer en un futuro que ya casi es presente...

Los programas informáticos diseñados para trabajar la Matemática por lo general son muy prácticos y llamativos para los estudiantes. Este factor permitirá mejorar la comprensión de la temática que se esté llevando a cabo. Según Hernández (1980, citado en Pizarro 2009, p. 31):

La educación científica debe tratar de desarrollar en los alumnos una forma de pensar que combine la comprensión y la profundización teórica con las actividades prácticas, a lo que puede contribuir en gran medida la inclusión de tecnologías, tales como la computadora.

En el caso concreto de las matemáticas, el aprendizaje de esta ciencia suele manejar procesos complejos en los que se necesitan diferentes metodologías y estrategias para lograr que el aprendizaje sea más eficaz.

Las metodologías asociadas al uso de TIC en el aula de matemáticas comparten entre sí el hecho de fomentar que los estudiantes experimenten, manipulen, corrijan, conjeturen, etc. Las TIC ponen a disposición de los

estudiantes verdaderos ‘laboratorios de matemáticas’ en los que conceptos matemáticos muy abstractos se materializan y el estudiante experimenta con ellos (Arrieta, 2013).

En la presente investigación la herramienta tecnológica que se utilizó fue el software Turning Point.

El sistema Turning Point transforma una presentación en power point en una herramienta de comunicación de ida y vuelta que capta la atención de los asistentes.

Es una solución fácil de usar para cuestionarios interactivos, ya que durante la presentación, los profesores pueden mostrar opiniones, preguntas y otras cuestiones, que son respondidas individualmente por cada alumno con un mando de radiofrecuencia. Las respuestas son transmitidas al ordenador que recoge los datos y los muestra en la pantalla (Interactiva, 2014, p. 17).

Metodología

Para la realización de esta investigación se seleccionaron 35 estudiantes de grado décimo de la Institución Pública Educativa Humberto Tafur Charry, ubicada en zona urbana del municipio de Neiva (Huila) con jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.

105

Las actividades desarrolladas con este grupo se describirán a lo largo de este documento.

Hipótesis de investigación

El software Turning Point contribuye al aprendizaje del tema Razones Trigonométricas en el área de Trigonometría de los estudiantes de 10° de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.

Diseño y técnicas de recolección de la investigación

Dadas las características del método y la población, se aplicó el diseño cuasiexperimental, ya que hubo un mínimo control de variables, hubo también un grupo control y un grupo experimental con los que se aplicaron pruebas a manera de pretest y postest.

El Método

Con base en la pregunta de investigación: Cómo influye la aplicación del programa TURNING POINT en el aprendizaje de la trigonometría, se tendrán en cuenta los siguientes pasos:

- Diagnosticar mediante una prueba de conocimientos en trigonometría el nivel en el que se encuentren los estudiantes.
- Seleccionar un grupo de estudiantes de grado décimo como grupo control de la investigación, aplicar estrategias convencionales a este grupo. Los demás estudiantes serán grupo experimental.
- Aplicar estrategias para el aprendizaje de la Trigonometría (Razones Trigonométricas) mediante el uso de herramientas Tic (Software TURNING POINT).
- Comparar los datos obtenidos en la aplicación de estrategias tecnológicas y convencionales con la población correspondiente.
- Finalmente, emitir los resultados obtenidos mediante la investigación para poder concluir si los recursos TIC en realidad inciden o no, como recurso facilitador en el aprendizaje de la Trigonometría.

106

Para llegar a estas conclusiones se establecen unas categorías con sus correspondientes subcategorías.

CATEGORÍA 1. TRIGONOMETRÍA

Esta es la asignatura que es objeto de estudio durante la investigación; mediante esta categoría se pretende averiguar el nivel de conocimiento en el que se encuentran los estudiantes. Para ello se define la siguiente subcategoría:

a. Conocimiento de la trigonometría: Se realizó una prueba diagnóstica para medir el nivel de conocimientos en Trigonometría de los estudiantes de grado décimo (1003) de la jornada de la tarde de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.

CATEGORÍA 2. TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación fueron fundamentales durante el desarrollo de la investigación, pues a través del Software Turning

point se pudieron aplicar pruebas con el grupo experimental para luego establecer las correspondientes comparaciones con el grupo control.

a. Implementación del Software: Con el grupo experimental se realizaron clases diseñadas a partir del uso del software TURNING POINT en la sala de audiovisuales de la Institución; las clases se hicieron a partir de videos (descargados por Internet del portal de Matemáticas del Profe Alex de Youtube); luego los estudiantes, mediante el uso del dispositivo de contestación del software, respondían pruebas relacionadas con los videos.

CATEGORÍA 3. APRENDIZAJE

Mediante esta categoría se pretende visualizar la influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje en la educación en general y en particular en la Matemática, como lo indican las siguientes subcategorías.

a. Influencia de las TIC en la educación: Se realizó una encuesta tipo Likert tanto con los estudiantes del grupo control como el grupo experimental para conocer sus opiniones en cuanto a la influencia de las TIC en la educación.

b. Influencia de las TIC en el aprendizaje de la Matemática: Se realizó una encuesta tipo Likert tanto con los estudiantes del grupo control como con el grupo experimental para conocer sus opiniones en cuanto a la influencia de las TIC en el aprendizaje de la Matemática.

Enfoque Metodológico

El enfoque que se utilizó en esta investigación fue el empírico – analítico, el cual se define como “la denominada investigación científico-clásica, consistente en plantear situaciones problemáticas a partir de hipótesis de trabajo para demostrarlas” (Restrepo, 2008, p. 86).

Técnica Estadística

La Estadística que se utilizó en esta investigación fue la Estadística Descriptiva, debido a que se caracterizaron los datos de manera gráfica, lo cual permitió la obtención de las conclusiones. Las tablas y los gráficos se elaboraron a partir de la herramienta EXCEL: estos se generaron a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos.

Procesos para la recolección de datos

Para adquirir información se realizaron las siguientes actividades:

1. Aplicación de prueba diagnóstica de conocimientos
2. Aplicación de encuestas tipo Likert para analizar opiniones, aceptabilidad y favorabilidad de la propuesta.
3. Desarrollo de las clases a partir de la herramienta Turning point
4. Aplicación del posttest.

Resultados

En esta investigación se realizaron clases para el grupo control y para el grupo experimental; con el grupo control, la docente explicaba el contenido relacionado con razones trigonométricas para triángulos rectángulos, sus aplicaciones en diferentes contextos y solución de problemas. Después de la explicación, cada estudiante respondía un cuestionario de selección múltiple con única respuesta; sólo hasta después de calificado se socializaba; estas clases se caracterizaban porque la participación de los estudiantes no era muy activa.

108

En cuanto al grupo experimental, se colocaban videos descargados de Internet (portal de matemáticas del profe Alex en www.youtube.com) en donde se abordaba la misma temática que en el grupo control, luego los estudiantes respondían una prueba de selección múltiple con única respuesta, prueba diseñada a partir de la herramienta Turning Point.

En estas pruebas había un control de tiempo dependiendo del grado de dificultad de la pregunta, pues el software permite colocar una herramienta llamada temporizador. Esta herramienta también indica en orden los estudiantes según los tiempos de respuesta.

En las pruebas que se hicieron se respondían pregunta a pregunta: el programa, a partir de un diagrama de barras, mostraba las votaciones de los participantes.

Cuando los estudiantes elegían su respuesta entonces sustentaban con argumentos por qué eligieron esa y no otra opción, permitiendo crear un sano debate, haciendo la clase más amena, participativa y dinámica, donde los protagonistas son los estudiantes y no la docente.

El objetivo fundamental de la presente investigación consistió en analizar la influencia de un software específico en el aprendizaje de las Razones Trigonométricas, es decir, develar la implementación de la herramienta tecnológica Turning Point.

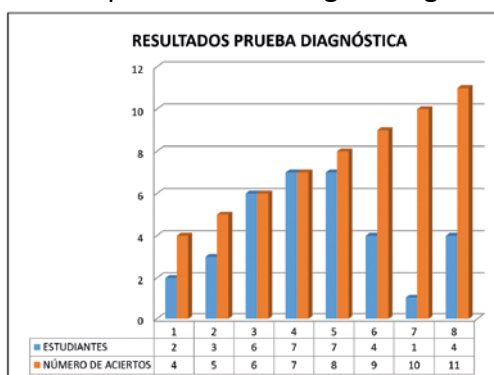
Los recursos constituyen un factor de importancia en el aprendizaje de la Matemática. Entre estos recursos pueden destacarse aquellos configurados desde ambientes informáticos como calculadoras, software especializado, páginas interactivas de Internet, etc.

Estos ambientes informáticos proponen nuevos retos y perspectivas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas, en tanto que permiten reorganizaciones curriculares, pues no sólo realizan de manera rápida y eficiente tareas rutinarias, sino que también integran diferentes tipos de representaciones para el tratamiento de los conceptos (tablas, gráficas, ecuaciones, simulaciones, modelaciones, etc.). Todo esto facilita a los alumnos centrarse en los procesos de razonamiento propio de las matemáticas y, en muchos casos, puede poner a su alcance problemáticas antes reservadas a otros niveles más avanzados de la escolaridad (MEN, 2003).

A continuación, se describen los desempeños de los estudiantes en cada una de las clases, tanto del grupo control como al experimental, estableciendo un análisis estadístico comparativo entre los dos grupos.

Análisis de la prueba diagnóstica sobre conocimientos en Razones Trigonométricas con el Grado 1003

Con el propósito de diagnosticar mediante una prueba de conocimientos en Trigonometría el nivel en el que se encuentran en los estudiantes de grado décimo (1003) de la jornada de la tarde de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry, se aplicó una prueba de selección múltiple con única respuesta, compuesta por 15 preguntas sobre nociones básicas de Trigonometría. Los resultados obtenidos se representan en la siguiente gráfica.

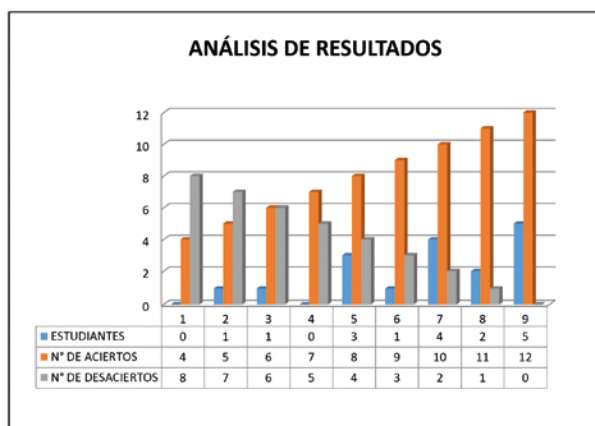


Análisis de la encuesta tipo Likert

Con el propósito de analizar e identificar el nivel de aceptación y favorabilidad de los estudiantes respecto al proyecto de investigación, se aplicó una encuesta tipo Likert, compuesta por 15 preguntas. Se puede percibir un nivel favorable; en su mayoría los estudiantes consideran importante el uso de las TIC como herramienta que complementa y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje de la trigonometría; además, creen que la trigonometría es aplicable a los contextos cotidianos, que los procesos desarrollados por los profesores de matemáticas son pertinentes y están a la vanguardia con los avances tecnológicos.

Análisis del post-test con el grupo experimental

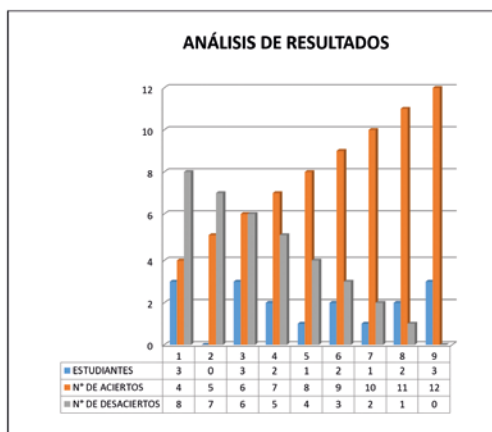
Con el propósito de identificar mediante una prueba de conocimientos en Trigonometría, el nivel en el que se encontraban los estudiantes de este grupo después de haber aplicado clases con el recurso TIC (Software Turning Point), se aplicó una prueba de selección múltiple con única respuesta, compuesta por 12 preguntas sobre nociones básicas y fundamentales de Trigonometría vistas en clases anteriores. Los resultados obtenidos se representan en la siguiente gráfica.



Análisis del post test con el grupo control

Con el propósito de identificar mediante una prueba de conocimientos en Trigonometría el nivel en el que se encontraban los estudiantes de este grupo después de haber aplicado clases con el recurso TIC (Software Turning Point), se aplicó una prueba de selección múltiple con única respuesta,

compuesta por 12 preguntas sobre nociones básicas y fundamentales de Trigonometría vistas en clases anteriores. Los resultados obtenidos se representan en la siguiente gráfica.



Discusión

En la actualidad, los jóvenes son denominados nativos digitales, porque han nacido en una sociedad que día tras día va avanzando en cuanto a tecnología y los niños y jóvenes están a la vanguardia, pues fácilmente la dominan.

La educación es un sector que no puede estar desligado de la tecnología ni descontextualizado en cuanto a las necesidades que demandan los niños y jóvenes. Por ende, se deben ir superando los paradigmas e ir actualizando la pedagogía tradicional, vinculando los recursos tecnológicos. De esta manera, se harán más dinámicas, participativas y productivas las clases.

La matemática es una ciencia que tiene un grado de complejidad en su proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual conlleva a buscar nuevas estrategias para hacerla más atractiva y fácil de aprender. De ahí la necesidad de vincular la creatividad y la tecnología en las clases de esta ciencia.

En el caso concreto de esta investigación se enfatizó en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Trigonometría a partir del software Turning Point.

Este software permite crear pruebas dinámicas, interactivas de selección múltiple con única respuesta, que a su vez generan espacios de discusión

en el proceso de socialización de las respuestas de la misma, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y, como arroja resultados estadísticos en tiempo real, fortalece también el proceso evaluativo.

Estos tipos de software sin duda son necesarios y útiles como facilitadores del aprendizaje para el caso concreto de la Trigonometría.

Con el propósito de analizar la influencia de la aplicación del programa Turning Point en el aprendizaje de la Trigonometría, se realizó este estudio comparativo con los jóvenes de grado décimo de la jornada de la tarde de la Institución Educativa Pública Humberto Tafur Charry de Neiva, Huila.

Conclusiones

En su mayoría, los estudiantes consideran importante el uso de las TIC como herramienta que complementa y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Trigonometría.

En cuanto a la aplicación de la prueba a manera de post test, de ella se puede inferir que el 29,41% respondieron satisfactoriamente la totalidad de la prueba en el grupo experimental, y que en el grupo control tan sólo el 17,64% lo logró.

Comparando los resultados de la prueba post test y de la prueba diagnóstica se puede percibir que los estudiantes han superado sus dificultades en cuanto a las propiedades de los triángulos y a la identificación de las razones trigonométricas con respecto a las partes de un triángulo rectángulo.

De acuerdo con las tablas y gráficas propuestas en la parte de RESULTADOS, se evidencia que el grupo experimental ha obtenido mejores desempeños que el grupo control, lo que permite indicar que esta investigación es viable y que a mediano o largo plazo arrojará resultados aún más significativos.

Teniendo en cuenta todo el proceso de esta investigación, se evidencia que con la aplicación del Software TURNING POINT los estudiantes obtuvieron mejores desempeños en su proceso de aprendizaje del tema Razones Trigonométricas, esto debido a que el programa resultó más atractivo y un recurso facilitador, más que la pedagogía tradicional.

Referencias Bibliográficas

- Arrieta, J. (2013). *Las TIC y las Matemáticas, avanzando hacia el futuro*. Cantabria, España.
- Interactiva, R. A. (22 de Junio de 2016). *La aplicación Turning Point como herramienta de aprendizaje transformacional en los procesos educativos*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3495/349546195003.pdf>
- MEN, M. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. Potenciar el pensamiento Matemático: ¡un reto escolar!* Bogotá.
- Moore, P. (1997). *Inferential Focus Briefing*. Estados Unidos.
- Prensky, M. (2001). Nativos e Inmigrantes Digitales. *Cuadernos SEK*, pp. 1-20.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives, Partnering for Real Learning*. California, Estados Unidos: Sage.
- Restrepo, M. C. (2008). *Producción de textos educativos* (Tercera ed.). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Solar Horacio, g. B. (Agosto de 2014). Propuesta de un Modelo de Competencia Matemática como articulador entre el currículo, la formación de profesores y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Educación Matemática*, 26(2), p. 36.

PERCEPCIONES DEL AMBIENTE ESCOLAR Y AULA Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE¹

PERCEPTIONS OF THE SCHOOL AND CLASSROOM ENVIRONMENT AND ITS INCIDENCE IN THE STUDENT'S PERFORMANCE

Gilma Rosario Trujillo Pérez*

* Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. Orientadora Escolar de la Institución Educativa Agustín Codazzi, Neiva, Huila. rosario23tru@gmail.com

1 Noviembre de 2019.

Cómo citar este artículo: Trujillo, G. R. (2020). Percepciones del ambiente escolar y aula y su incidencia en el desempeño del estudiante. *Revista PACA 10*, pp. 115-137.

Resumen: Este estudio investigativo consistió en identificar las percepciones que tienen los estudiantes de Educación Básica Secundaria de las Instituciones Educativas Agustín Codazzi y Oliverio Lara Borrero de la ciudad de Neiva, en relación con el ambiente escolar y de aula, así mismo, valorar su incidencia en el desempeño escolar.

En referencia al diseño metodológico se empleó el diseño explicativo, secuencial, iniciando con la fase cuantitativa, fase en la que se realizó la aplicación de una encuesta y luego se buscó profundizar los hallazgos mediante métodos cualitativos, acudiendo a entrevistas y grupos focales.

En la obtención de los resultados, los estudiantes perciben el ambiente escolar bueno, en relación con el ambiente de aula; sin embargo, existen factores que afectan y entorpecen el ambiente externo e interno, como la convivencia, la organización escolar, el grado de participación, la comunicación y las expectativas académicas incidiendo en los desempeños escolares de los estudiantes.

Existe una percepción negativa de la seguridad y el respeto, aspectos que inciden significativamente en el ambiente de aula y escolar. Sobre el ambiente de aula, a nivel cualitativo se identificaron elementos asociados, tales como las relaciones entre estudiantes,

docentes - estudiantes y las características de los estudiantes, que determinan los ambientes y necesariamente los desempeños escolares.

En relación con los hallazgos, se recomienda definir en el PEI acciones para fortalecer la participación y la comunicación; así mismo, buscar y emplear estrategias para despertar las expectativas académicas de los adolescentes, como también el uso de mecanismos para lograr seguridad y respeto e indiscutiblemente se mejore el ambiente escolar y de aula viéndose reflejado en altos desempeños escolares.

Palabras clave: ambiente, expectativa, comunicación, participación, convivencia, desempeño.

Abstract: This research study was about identifying the perceptions that students of Secondary Education level in Agustín Codazzi and Oliverio Lara Borrero Schools from the city of Neiva have, in relation to the school and classroom environment, and assess their incidence in school performance.

Related to the methodological design it was used the Explanatory Sequential design, starting with the quantitative phase where a survey was applied and then it was sought to deepen the findings through qualitative methods, attending interviews and focus groups.

In the results students perceive the school environment as good, in relation to the classroom environment; however, there are factors that affect and hinder the external and internal environment, such as: coexistence, organization, the degree of participation, communication and academic expectations affecting the school performance of students.

There is a negative perception of safety and respect, aspects that affect the classroom and school environment. On the classroom environment in a qualitative level, some elements were identified, such as the relationships between students, teachers - students and the characteristics of the students, which determine the environments and necessarily the school performance.

In relation to the findings, it is recommended to define in the PEI actions to strengthen participation and communication, as well as to seek and use strategies to awaken the academic expectations of adolescents, but also the use of mechanisms to achieve security and respect and undoubtedly improve the school environment and classroom being reflected in high school performance.

Keywords: environment, expectation, communication, participation, coexistence, performance.

Introducción

El estudio investigativo “Percepciones sobre ambiente escolar y ambiente de aula y su incidencia en el desempeño escolar en estudiantes de Educación Básica Secundaria de Instituciones Educativas de Neiva” enmarca su objetivo en valorar la incidencia del ambiente escolar y del ambiente de aula percibidos sobre el desempeño escolar desde la perspectiva de los estudiantes.

Ciertamente, el ambiente es un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí, que posibilitan generar circunstancias estimulantes para el aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, al diseño y la disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en el que la persona se desenvuelve y a su proceso de aprendizaje (García, 2014, p. 75).

Sin embargo, en el ejercicio académico el ambiente deja entrever problemáticas en los estudiantes que es necesario investigar, además, porque están generando situaciones que requieren atención prioritaria, entre ellas, el desempeño escolar, la permanencia, los problemas de salud mental, la ansiedad, la depresión, las dificultades para el aprendizaje, obteniendo de esto la desvinculación del sistema educativo por parte de los estudiantes y, aún más alarmante, poco se está gestionando y desarrollando para resolver estos eventos escolares.

Es importante para las instituciones educativas conocer las percepciones que expresan los estudiantes sobre las experiencias individuales, el sentir, las creencias y, en síntesis, las percepciones, acerca de los ambientes escolares y ambientes de aula de los diferentes centros que son objeto de indagación.

Existen factores que determinan el ambiente escolar y de aula; entre estos se identifican los comportamientos, las actitudes, los valores, los fenómenos culturales, procesos naturales y sociales, los procesos de enseñanza, que condicionan las cotidianidades y proyecciones de los alumnos. Para esto se requiere conocer las respuestas de los estudiantes en el proceso educacional.

En dirección a lo anterior, se han realizado estudios sobre medio ambiente que hacen énfasis en el ambiente natural y físico; clima,

en general asociado a la satisfacción de necesidades; clima escolar relacionado con patrones de conducta, normas, metas y valores de los miembros de los centros educativos; clima social, haciendo alusión a las interacciones de la comunidad educativa, actitudes, acciones, roles e identidad; clima escolar, también referido a la organización escolar y la disponibilidad de recursos materiales; sin embargo, en esta investigación fue trascendental conocer las percepciones de los estudiantes cuando actualmente se están dando cambios significativos en el concepto de Escuela, el tipo de relación que debe establecerse entre el docente, el estudiante y la familia, los cambios en las formas de administración y organización de las instituciones educativas, que respondan a cumplir los fines de la educación y las demandas del contexto social.

En las instituciones educativas pasa inadvertido el ambiente de aula como elemento propicio para el aprendizaje; se reduce a sólo al resultado final del aprendizaje, cuando es un conjunto de aspectos que lo determinan.

El ambiente de aprendizaje se forma por el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y la dinámica del aula, en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que confluyen en los miembros en su participación, responsabilidad y compromiso (García, 2014, p. 69).

La contextualización del problema tuvo su origen en el análisis de los resultados de las pruebas SABER de 5º y 9º, en las áreas de matemáticas y lenguaje, los puntajes del índice sintético de calidad y las puntuaciones en el ambiente escolar y de aula obtenidos de las pruebas aplicadas por el ICFES.

Tabla 1
Resultados Grado Noveno (Agustín Codazzi).

Año	Matemáticas	Lenguaje	Ambiente escolar	Ambiente de aula	Progreso	Desempeño	Eficiencia
2016	326	292	0.75	0.50	0.00	2.04	0.61
2017	292	295	0.74	0.50	2.22	2.47	0.68
2018	-	-	0.75	0.51	1.53	2.35	0.85

Nota: Esta tabla muestra los resultados de las pruebas Saber Grado Noveno de la Institución Educativo Agustín Codazzi.

En el grado noveno se presenta en el año 2016 un resultado en el ambiente escolar de 0.75, pero 0,01 punto menos en el 2017 y en el ambiente de aula 0.50, sigue igual en el 2017, sube 0.01 punto en el 2018; se observa que el progreso de 2.22 descendió a 1.53 y el desempeño de 2.47 a 2.35 en los dos últimos años. Los resultados en las pruebas de matemáticas bajaron en 34 puntos y solamente subieron 3 puntos la prueba de lenguaje.

Los datos anteriores llevan a concluir que las variables de ambiente escolar y ambiente de aula requieren ser investigadas para definir si afectan el desempeño escolar de los estudiantes y si hay incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 2
Resultados Básica Secundaria (Oliverio Lara Borrero).

Año	Matemáticas	Lenguaje	Ambiente Escolar	Ambiente de Aula	Progreso	Desempeño	Eficiencia
2016	326	326	0.74	0.48	0.00	2.37	0.68
2017	318	321	0.75	0.52	2.28	2.61	0.74
2018	-	-	0.75	0.54	1.51	2.56	0.75

Nota: En esta tabla se evidencian los resultados de las pruebas Saber de la Institución Educativa Oliverio Lara Borrero.

El ambiente escolar presenta 0.74 puntos en 2016, 0.75 en 2017 y se sostuvo en el 2018 en 0.75.

El ambiente de aula en 2016 estuvo en 0.48 puntos, al año siguiente subió a 0.52 puntos, un aumento de 4 puntos, y en 2018 subió dos puntos más. En términos generales, su estado es bajo.

La variable de desempeño inició baja en 2016, con un puntaje de 2.37; ascendió a 2.61 y bajó nuevamente a 2.56.

El análisis anterior permite señalar la importancia de haber desarrollado inicialmente la investigación, surgiendo la necesidad de conocer las percepciones de los estudiantes en relación con el ambiente escolar, pero además, el ambiente de aula, su concepto, cómo éste afecta el resultado en el desempeño escolar; así mismo, describir las razones por las cuales los estudiantes evalúan el ambiente escolar y el ambiente de aula de

manera diversa, e igualmente las causas por las cuales no hay un nivel de aprendizaje constante, que contribuya a elevar el desempeño escolar en cada uno de los grados y mejorar los resultados de las pruebas SABER en las instituciones educativas Agustín Codazzi y Oliverio Lara Borrero, en comparación con otras instituciones de la ciudad y de la nación.

Es notorio que el ambiente de aula se evalúe con un índice bajo en el nivel de Básica Primaria y Secundaria en relación con el ambiente escolar, motivando a indagar más allá de estos datos, buscando acceder a una comprensión más holística del fenómeno, en este caso desde la mirada de los estudiantes.

Es un tema de gran impacto porque parte de las percepciones de los actores que reciben el efecto de la educación y la respuesta que dan los estudiantes al proceso formativo que ofrecen las diversas instituciones en unos ambientes y con los recursos que se disponen en los establecimientos educativos, suministrados por el Estado.

En relación con lo anterior, se identificaron diferentes estudios científicos que apuntaban a presentar estas consideraciones; para esto se hizo énfasis en el estudio “Ambientes de Aprendizaje, una aproximación conceptual”, elaborado por Duarte (2003), realizada en Medellín, Colombia. Al respecto cita a Raichvarg (1994), quien define que el “ambiente” data de 1921, y fue introducido por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su entorno. El artículo realiza un acercamiento conceptual de tipo exploratorio, a lo que se ha nombrado ambientes de aprendizaje, y es desarrollado a través de una revisión bibliográfica.

Así mismo, la investigación “Ambiente de Aprendizaje: su significado en educación Pre- Escolar” (García, 2014) de la ciudad de México, hace una descripción del uso y aplicación del término en ambientes escolares; afirma que el “ambiente se forma por las circunstancias físicas, sociales, culturales, psicológicas, pedagógicas que rodean una persona, relacionadas y organizadas entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes favorecedoras de aprendizaje” (García, 2014, p. 64). En síntesis, el estudio expone el concepto de ambiente de aprendizaje.

Como un sistema integrado por un conjunto diverso de elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para el aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje (García, 2014, p. 71).

El estudio de LLECE- UNESCO (2013) “Análisis del clima Escolar. Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, desarrollado en Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, también aporta sustancialmente desde su experiencia; en él se afirma que el constructo clima escolar está compuesto por un conjunto de variables latentes (clima escolar positivo y negativo, bullying y organización del aula), lográndose evidenciar, gracias al ejercicio metodológico empleado, la teoría de la revisión bibliográfica y el método de análisis factorial exploratorio y confirmatorio de ecuaciones estructurales.

También se identificó el estudio titulado “La percepción de los espacios escolares por el profesorado y su relación con el clima escolar”, desarrollado por Heredero (2005) de la Universidad de Santiago de Compostela. En él se encuentran percepciones del profesorado en relación con el espacio físico de los centros educativos; el espacio escolar como instrumento didáctico; la relación entre los espacios escolares y el clima del centro; cómo perciben los espacios, si se utilizan como encuentro para el ocio, espacio accesible, o espacio adaptable; cómo es la utilización del espacio en los centros educativos.

Metodología

Esta investigación se desarrolló a través de métodos mixtos: cuantitativo y cualitativo, desde un diseño Explicativo Secuencial; al terminar cada fase se realizó el análisis de los resultados y la descripción detallada de cada variable y secuencial, dando continuidad a la fase metodológica cualitativa.

A través de este método mixto se obtuvo la aplicación de instrumentos estandarizados, la sistematización de resultados, y la explicación desde ambas perspectivas de indagación, los hallazgos encontrados y el surgimiento de nuevas categorías.

A los estudiantes de Educación Básica Secundaria de las Instituciones Educativas Agustín Codazzi y Oliverio Lara Borrero de la ciudad de Neiva les fue aplicado el instrumento autorizado por la Secretaría de Educación de Medellín, titulado “Implementación de un Sistema de Medición de la Calidad de las IE de la ciudad de Medellín (SIMCE Medellín)”, instrumento que mide las variables sobre la percepción de los estudiantes, desde una escala tipo Likert. También se empleó una encuesta sobre “Ambiente escolar y ambiente de aula”, la cual contiene los indicadores planteados en el estudio y dan respuesta al problema formulado; además incluye los indicadores: expectativas académicas, participación, comunicación, seguridad y respeto, que fueron definidos y seleccionados de la consulta de un grupo de cinco jueces expertos, para la clasificación de los ítems en cada una de las variables; para la consolidación de la información de la primera etapa fue utilizado el programa SPSS V.23.

El diseño de la encuesta se basó en dos estudios: el “Progress Report”, estudio de seguimiento y monitoreo del progreso académico de los estudiantes del Distrito de New York (Estados Unidos), el cual se realiza desde 2006, cuenta con una encuesta de ambiente escolar que ha sido progresivamente mejorada y ajustada; y “La Evaluación del Programa Escuelas de Calidad para la Equidad y la Convivencia” de la ciudad de Medellín, debido a que aplica un instrumento mucho más amplio y vasto que contempla ítems relevantes del ambiente escolar, cuyas preguntas fueron producto de una indagación exhaustiva sobre instrumentos que abordan este aspecto.

Dando paso a cada una de las fases mixtas, se formaron a continuación grupos focales en cada una de las instituciones educativas para conocer las percepciones, mediante una guía de entrevista semiestructurada que incentivó la participación activa de los asistentes. En el proceso de sistematización de la información obtenida en esta segunda etapa se utilizó el programa Atlas tic, facilitando la identificación de categorías emergentes.

Una vez obtenidos estos resultados de los dos momentos, se procedió a hacer la triangulación de la información para identificar las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente escolar y de aula y su incidencia en los desempeños escolares.

Se aplicó a 1.156 estudiantes; arrojó información que otorgó el análisis de cada indicador, haciendo triangulación con datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas a grupos focales, que permitieron confrontar las conclusiones sobre la influencia de éstos en el desempeño escolar.

Resultados

Se comparten datos estadísticos generales que arrojó la investigación:

Tabla 3
Cuestionarios aplicados por I.E.

Institución Educativa	Frecuencia	Porcentaje
Agustín Codazzi	420	36,3
Oliverio Lara	736	63,7
Total	1156	100,0

Nota: Esta tabla muestra la totalidad de cuestionarios aplicados a estudiantes.

Como se mencionó, la muestra correspondió a 1.156 estudiantes de las dos instituciones; el 36.3% corresponde a la Institución Educativa Agustín Codazzi y el 63.7% a la Institución Oliverio Lara Borrero (Tabla 1), teniendo en cuenta que la segunda tiene mayor número de estudiantes matriculados.

Tabla 4
Distribución por tipo de jornada.

Jornada	Frecuencia	Porcentaje
Mañana	668	57,8
Tarde	488	42,2
Total	1156	100,0

Nota: Esta tabla muestra la distribución de los estudiantes encuestados en cada jornada.

De acuerdo con la Tabla 2, del total de los estudiantes que respondieron la encuesta, el 57.8% están matriculados en la jornada de la mañana y el 42.2% corresponde a la jornada de la tarde.

Tabla 5
Institución Educativa/Jornada.

Detalle Jornada	Institución Educativa		Total	
	Agustín Codazzi	Oliverio Lara		
Mañana	Recuento	269	399	668
	% del total	23,3%	34,5%	57,8%
Tarde	Recuento	151	337	488
	% del total	13,1%	29,2%	42,2%
Total	Recuento	420	736	1156
	% del total	36,3%	63,7%	100,0%

Nota: Esta tabla presenta el número y el porcentaje de estudiantes por institución educativa y jornada.

De los 57.8% de estudiantes de la jornada de la mañana, el 34.5% pertenecen a la Institución Educativa Oliverio Lara y el 23.3% a la Agustín Codazzi. Del 42.2% de la jornada de la tarde, el 29.2% pertenece a la Oliverio Lara y el 13.1% a la Agustín Codazzi.

Tabla 6
Distribución por grados.

Grados	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sexto	364	31,5	31,5
Séptimo	344	29,8	61,2
Octavo	206	17,8	79,1
Noveno	242	20,9	100,0
Total	1156	100,0	

Nota: Esta tabla representa la distribución y la frecuencia por grados.

El mayor número de encuestados equivale a 31.5%, correspondiente al grado sexto de las dos instituciones educativas y el menor porcentaje de encuestados al grado octavo con 17.8%.

Tabla 7
Distribución por género.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	535	46,3
Masculino	609	52,7
Otro	3	,3
Subtotal	1147	99,2
Perdidos	9	,8
Total	1156	100,0

Nota: La tabla representa la distribución y la frecuencia por género.

Del total de los alumnos encuestados, el 52.7% pertenecen al género masculino, el 46.3% al género femenino y sólo el 0.3% a otro género.

Tabla 8
Tabla de Indicadores.

Estadísticos descriptivos					
Categorías Iniciales /Variables Iniciales	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Expectativa Académica	1156	1,1	4,0	3,32	0,410
Comunicación	1156	1,3	4,0	3,22	0,452
Participación	1156	1,5	4,0	3,21	0,463
Seguridad y Respeto	1156	1,6	4,0	2,99	0,344

Nota: Esta tabla muestra el valor de los indicadores.

Al realizar la confrontación de los datos cualitativos y cuantitativos se obtuvo:

1. Las Expectativas Académicas se valoraron en el intervalo entre 1.1 y 4.0, obteniendo una media de 3.32, con una desviación estándar de 0.410, el valor de la media es alto en relación con los valores de comunicación, participación, seguridad y respeto, elementos indagados en la investigación.

A nivel cualitativo es posible diferenciar las expectativas académicas en tres aspectos: el primero, relativo a las expectativas de los estudiantes en relación con sí mismos, a partir de reconocer la formación básica secundaria como una nueva etapa; el segundo, en referencia a las particularidades externas que rodean a las I.E. y de las cuales los estudiantes esperan asuntos específicos; y el tercero en relación con las condiciones internas de las I.E. que fueron las que principalmente se investigaron a nivel cuantitativo.

En cuanto a las condiciones internas de las I.E. estas son las que mayores expectativas generan, en la medida en que los estudiantes constantemente se cuestionan sobre asuntos que suceden en el interior de las instituciones, como el acompañamiento del docente, la participación estudiantil, la convivencia escolar y las didácticas implementadas en las aulas; al respecto, es fundamental para los estudiantes el acompañamiento y disposición de los profesores, coordinadores y orientadores, en la medida en que motivan a los estudiantes que tienen pocas expectativas; manifiestan que es necesario el seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento, los que tienen problemas de convivencia o deficiente comunicación. Este acompañamiento permite el cambio de comportamiento e interés por el aprendizaje y, de hecho, el fortalecimiento de las expectativas de los adolescentes.

2. La percepción de los estudiantes respecto al factor participación tiene una media de 3.21, lo que indica una buena idea de la participación en las instituciones educativas; adicionalmente, la desviación estándar obtuvo un valor de 0.463, cifra poco significativa que da cuenta de la homogeneidad de los resultados.

Adicionalmente, a nivel cualitativo se evidenció que los estudiantes daban cuenta de manera diferenciada del factor participación en 3 ámbitos distintos: condiciones para la participación en las instituciones educativas, condiciones para la participación al interior del aula y las características de la participación desde la vinculación interinstitucional.

En lo relativo a las condiciones para la participación en las instituciones educativas, se destaca que las posibilidades de participación dependen de las condiciones locativas o de infraestructura de las IE. Así se destacan como valiosos los aportes que actores como docentes y directivas hacen

cuando se gestionan proyectos de mejoramiento de la infraestructura y así mismo mencionan como relevante la posibilidad de participar, aportando al mejoramiento de los lugares de la I.E.

En cuanto a las condiciones que ofrece el aula para la participación, es importante destacar cuatro elementos que influyen en esta: condiciones de los estudiantes, condiciones del personal educativo, horario de clase y ambiente escolar en general.

En las condiciones de los estudiantes, estos destacan elementos como el interés por estudiar, el temor o seguridad al momento de tomar la palabra en clase y las diferencias entre hombres y mujeres en los procesos de participación; las mujeres se destacan en las dos instituciones.

3. La percepción de la comunicación en general tiene una media de 3.22, lo que indica una buena comunicación al interior de las instituciones educativas; adicionalmente, teniendo en cuenta que la desviación estándar obtuvo un 0.452, esto indica que los resultados son en su mayoría homogéneos, es decir, dicha percepción positiva es generalizada.

Se destaca igualmente que, a nivel cualitativo, los estudiantes dieron cuenta de cuatro (4) aspectos diferenciados para valorar la comunicación en las instituciones educativas: a. Lo relativo a las estrategias de comunicación y convivencia al interior de la institución; b. Las características de los docentes que inciden en las formas de comunicación; c. Las características de los estudiantes y su influencia en la comunicación entre ellos; y d. La vinculación de los padres de familia en el proceso de comunicación.

En lo relativo a las estrategias de comunicación y convivencia al interior de la institución educativa, los estudiantes enfatizan la relación comunicación-disciplina como un asunto relevante, lo que indicaría que entre mayor sea el control, presencia y participación del personal educativo, tales como docentes, coordinadores y rector, más se facilitan los procesos de comunicación efectiva y respetuosa; también asocian las posibilidades de comunicación con el desarrollo de actividades de integración y estrategias lúdicas que incentiven el relacionamiento entre estudiantes y docentes.

Finalmente, el cuarto elemento relacionado con la comunicación y que está íntimamente asociado con las características de los estudiantes, es la vinculación de los padres de familia a los procesos de comunicación en la institución educativa, puesto que los estudiantes perciben que los niveles de comunicación con los padres de familia y los diferentes actores es bajo, sea porque los estudiantes no informan sobre las citaciones a sus padres, o a causa de sus trabajos no asisten, o simplemente porque no le dan importancia a la formación del estudiante, centrándose únicamente en los resultados académicos finales.

4. La percepción sobre la seguridad y respeto presenta el menor valor en relación con los demás factores analizados, esto es expectativas académicas, comunicación y participación, con una media de 2.99 y una desviación estándar de 0.344, lo que indica una percepción negativa de las condiciones de seguridad y respeto en las instituciones educativas, aspecto que incide significativamente en el ambiente de aula y el ambiente escolar.

En relación con el ambiente de aula, a nivel cualitativo se encontraron diferentes elementos asociados a la seguridad y el respeto, tales como las relaciones entre estudiantes y las relaciones entre docentes y estudiantes. La percepción sobre el indicador de seguridad y respeto es baja, en relación con los demás indicadores de cada una de las instituciones educativas; sin embargo, es posible identificar diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de acuerdo con cada institución educativa.

A nivel cualitativo fue posible identificar un conjunto de elementos asociados a la seguridad y el respeto que no estaban siendo profundizados a nivel cuantitativo. Aparecen como subcategorías que se requiere analizar, entre otras, la relación convivencia-ambiente escolar, refiriéndose a las experiencias que, si bien no se dan dentro del aula, son propias de la institución educativa en el espacio escolar externo al aula de clase y en segundo lugar lo relativo al entorno que rodea la institución educativa.

En este sentido perciben los estudiantes, en uno de ellos, que el lugar donde está ubicado el colegio no es favorable, lo cual disminuye el interés de asistir, de ahí que propongan mejorar la seguridad alrededor, solicitando el apoyo de la vigilancia de la Policía.

Tabla 9
Tabla ambiente escolar/ Ambiente de aula.

Ambiente	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ambiente Escolar	1156	1,5	4,0	3,09	0,335
Ambiente de Aula	1156	1,6	4,0	3,25	0,419

Nota: Esta tabla muestra los indicadores de ambiente de aula y escolar.

La percepción del ambiente de aula presenta una media de 3.25, con una desviación estándar de 0.419, indicando un buen ambiente de aula en las instituciones educativas; adicionalmente, teniendo en cuenta que la desviación estándar obtuvo un 0.419 evidenciando que los resultados son en su mayoría homogéneos, dicha percepción positiva es generalizada.

A nivel cualitativo, los estudiantes asocian el ambiente de aula con las características y condiciones de convivencia y participación entre ellos, como estudiantes y con los docentes, facilitando o dificultando el interés que los mismos desarrollan en su proceso educativo; este asunto, a su vez, lo asocian a la cantidad de estudiantes por aula, aspecto que facilita o dificulta la participación de los mismos.

En general, la forma de referirse al ambiente de aula es positiva, a partir de apreciaciones que destacan la buena disposición entre compañeros para compartir y acompañarse; en este sentido, el aula se convierte en un espacio de protección, relajación y apoyo por parte del grupo de estudiantes; así mismo, destacan la buena actitud de la mayoría de docentes, haciendo que el ambiente de aula sea adecuado.

No obstante, es posible rastrear a nivel cualitativo discursos donde los estudiantes nombran diferencias asociadas a la jornada escolar, cuando escogen la jornada por el clima, las diferencias por el género y el grado escolar en el que se encuentran los estudiantes; subcategorías que merecen un análisis exhaustivo, para identificar imaginarios de los estudiantes sobre cada una de ellas.

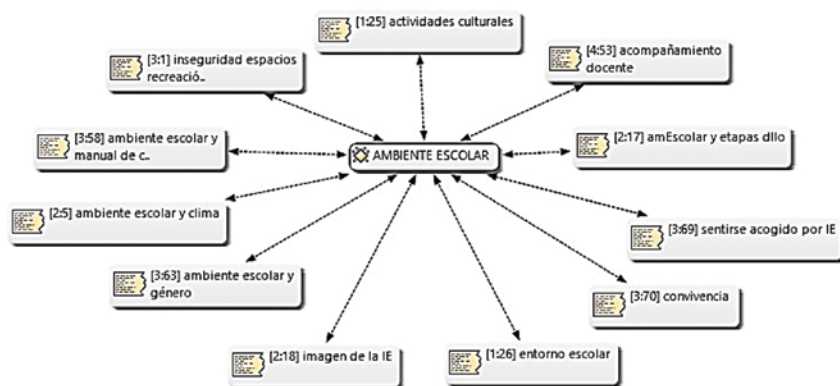


Figura 1. Ambiente Escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de información cualitativa en Atlas-ti.

La percepción del ambiente escolar tiene una media de 3.09 y una desviación estándar significativa de 0.33, lo cual indica que el ambiente escolar tiene una percepción buena para los estudiantes de las instituciones educativas, pero menor en relación con la percepción de ambiente de aula y una desviación estándar de 0.335 considerada significativa.

Además, a nivel cualitativo se encontraron elementos adicionales que los estudiantes identifican como relevantes a la hora de hablar del ambiente escolar en sus instituciones educativas. Estos elementos incluyen aspectos externos que inciden en la selección de la institución, aspectos internos asociados a la convivencia entre estudiantes y de estos con los docentes; aspectos de organización institucional que dan cuenta de las actividades extra-académicas que allí se desarrollan y que configuran e inciden de manera particular en el ambiente escolar.

Los estudiantes afirman que los factores analizados de expectativas académicas, participación, comunicación, seguridad y respeto, inciden de manera significativa y son relevantes para lograr unos buenos desempeños escolares. Es preciso definir en los PEI acciones para fortalecer la participación y la comunicación, pero se hace indispensable y urgente buscar estrategias para despertar las expectativas académicas de los adolescentes y mecanismos apropiados para lograr la seguridad y el respeto que indiscutiblemente mejore el ambiente escolar y de aula de las instituciones educativas que redunden en la eficiencia de los desempeños escolares.

Ambiente escolar y ambiente de aula y su relación con el desempeño escolar.

El ambiente escolar puede ser entendido como “el conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad educativa que se encuentra determinado por factores estructurales, personales, funcionales, confiriendo a la institución educativa un modo de vivir y de establecer relaciones entre todos los actores que en ella conviven” (MEN, 2017, p. 9).

Es así, como el ambiente escolar incide en el interés de los adolescentes por el estudio, las expectativas académicas que se manifiestan en las diferentes etapas del desarrollo, además de los factores de participación, comunicación, de seguridad y respeto, fundamentales en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la convivencia escolar; indicadores que son significativos y que afectan los resultados de los desempeños escolares.

Ante lo anterior, es preciso analizar cada una de las categorías emergentes que inciden en el desempeño escolar, desde este punto de vista, se puede concluir que el ambiente escolar y el ambiente de aula se relacionan directamente con el desempeño escolar de los estudiantes, además de otros factores del componente escolar.

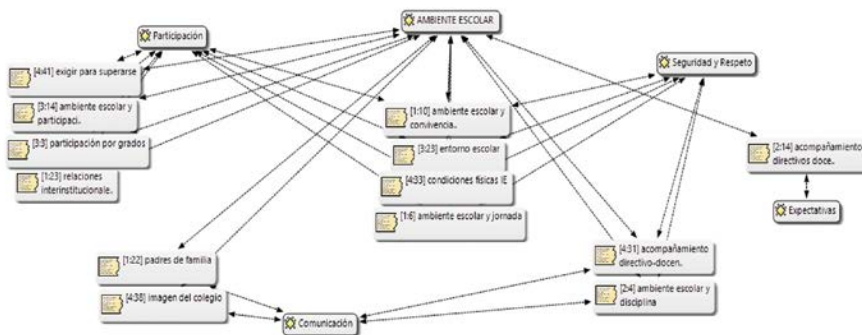


Figura 2. Ambiente Escolar y su relación con demás factores.

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de información cualitativa en Atlas-ti.

Entre las categorías emergentes que se identificaron en el estudio del ambiente de aula, se encuentra que las relaciones entre estudiantes y docentes afectan el aprendizaje y, de hecho, el desempeño escolar; también las diferencias en los procesos mentales, las expectativas académicas, el interés por el estudio y la motivación por las clases,

elementos valorativos como la convivencia en el aula, el respeto, la participación y la comunicación asertiva que inciden en el proceso de aprendizaje. Otras subcategorías, relacionadas con la enseñanza, son el dinamismo de los docentes durante las clases, el número de horas por asignatura, las didácticas utilizadas por el maestro, la jornada escolar de preferencia, el número de estudiantes por aula, la afectación del clima en el estado de ánimo, en cuanto a los docentes que sean estrictos y exigentes es definitivo el sistema de evaluación, actualmente reducido a las calificaciones, utilizado como mecanismo de control a los problemas disciplinarios, al igual que los instrumentos de evaluación aplicados para medir el resultado de aprendizaje, determinantes en el ambiente de aula de las instituciones educativas.

Los estudiantes de los colegios investigados consideran que el ambiente escolar afecta el interés por el estudio y las expectativas académicas; se ve igualmente determinado por la seguridad y el respeto dentro y fuera de la institución y se relacionan con el desempeño escolar de los estudiantes. La percepción positiva o negativa del ambiente escolar es un factor decisivo para permanecer en las instituciones educativas, además de las condiciones internas de la convivencia escolar, la organización, los sistemas de control y el apoyo de los directivos y docentes en la convivencia escolar y en el proceso pedagógico.

Son innumerables, también, los factores que inciden en el clima de aula, pero consideran fundamental la interacción entre los miembros del grupo, y se confirma con el siguiente texto: “En el aula los estudiantes van desarrollando interacciones en las que se promueve el bienestar físico y emocional mutuo. Este ambiente en el que los estudiantes se preocupan los unos por los otros y se sienten conectados unos con otros, es lo que entendemos como clima emocional positivo” (Noddings, 1992; Pianta y Hamre, 2009) (Chaux, 2017, p. 34).

Discusión y conclusiones

Este estudio científico mixto tenía como intención identificar las percepciones que tienen los estudiantes, en relación con el ambiente escolar y de aula, y así mismo, valorar su incidencia en el desempeño escolar, evidenciándose a través de un análisis de indicadores: expectativas académicas, participación, comunicación, seguridad y respeto; sin

embargo, durante el desarrollo surgieron subcategorías especificadas dentro de los indicadores, los cuales fueron descritos en forma general y mediante la triangulación de las variables principales, y se disponen los resultados para que las diferentes instancias tomen las sugerencias del estudio en busca de mejores desempeños de los estudiantes.

Gracias al análisis mencionado, se insiste en que el ambiente escolar y de aula incide en el desempeño escolar de los estudiantes; específicamente se identificó que el ambiente escolar es menos relevante en relación con el ambiente de aula y está determinado por aspectos externos a las instituciones educativas, aspectos internos asociados a la convivencia entre estudiantes y de estos con los docentes; también a aspectos de la organización administrativa y las actividades generales que se desarrollan.

Ante esta situación, los estudiantes manifiestan cómo las condiciones externas a la institución determinan una percepción positiva o negativa de los centros escolares, afectando de manera directa el interés por permanecer en ellas, además de las condiciones internas de las aulas; también la percepción de la convivencia en los tiempos de descanso, aspectos relacionadas con el control, apoyo y acompañamiento de los directivos y docentes, las condiciones del clima, la organización escolar, las contradicciones en los grupos por el género, la diversidad de actividades académicas, culturales y eventos deportivos que se realicen en cada una de ellas, la seguridad y respeto fuera del aula, indicadores que permiten definir el ambiente escolar de manera favorable o desfavorable.

Hay que mencionar, además, que los indicadores seguridad y respeto en las instituciones educativas presentó una baja puntuación, hallazgo alarmante, debido a la importancia de estos indicadores para la preferencia y la permanencia de los estudiantes en las instituciones; por lo tanto, es prioritario atender este factor mediante el fomento de competencias socioemocionales y ciudadanas para mejorar el clima de aula y escolar de los centros educativos.

Anudado a lo anterior, se expone también que estos mismos indicadores presentan una percepción negativa en relación con las anteriores e inciden en el ambiente de aula y ambiente escolar, dando relevancia a las relaciones entre estudiantes y docentes.

Ciertamente, los resultados conducen a que para los estudiantes es fundamental el aspecto de la participación y lo tienen claramente definido cuando dan razón de manera diferenciada en tres ámbitos diferentes: a) la participación en los organismos de dirección; b) las condiciones para la participación en el aula, entre ellos el temor y la seguridad, diferencias entre hombres y mujeres, donde las mujeres tienen reconocimiento, y c) las características de la participación desde la vinculación interinstitucional, que la reconocen como significativa.

Por otra parte, la comunicación la definen como positiva al interior de los centros educativos y la tienen diferenciada, desde las estrategias de comunicación y convivencia, la relacionan con las características de los docentes, las características y capacidades de los estudiantes y su incidencia en la relación entre ellos, la vinculación de los padres de familia en los procesos de comunicación, valorada como baja, debido a su falta de interés por mantener los vínculos y reconocen que sólo se acercan a la institución para recibir los resultados de los desempeños escolares.

Se concluye que es definitivo para los estudiantes tener claridad sobre las expectativas académicas en relación a sí mismos, evidenciadas a través de las etapas del desarrollo evolutivo; acerca de sus motivaciones e intereses por el estudio y su desempeño escolar también se ven afectadas en referencia a las particularidades externas que rodean las instituciones educativas, además, por las condiciones internas de convivencia de cada uno de los centros educativos.

Por otra parte, los estudiantes asocian el ambiente de aula con las características que los definen particularmente, es decir, son asociados con sus rasgos personales; añadiendo que las situaciones en la convivencia escolar y la participación las refieren hacia los estudiantes y los docentes, facilitando o dificultando las relaciones entre sí, pero también consideran que lo determina la cantidad de estudiantes por aula, para una buena participación en las clases.

Para los estudiantes, el aula se convierte en un espacio de protección, relajación y apoyo; sin embargo, este espacio se ve afectado por el grado escolar, el género y la jornada en la que se encuentran.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y recordando que el ambiente escolar y de aula, incide en los desempeños escolares, se requiere que las directivas de las instituciones educativas definan con la comunidad planes de mejoramiento que respondan a la solución de las necesidades sentidas y expresadas por los estudiantes, quienes no han sido consultados de manera directa al realizar el diseño de los PEI de los colegios, aunque en las pruebas censales los resultados se muestren favorables; además, los conceptos expresados por los estudiantes tienen puntuaciones altas en algunos indicadores.

Así mismo, se espera que la Universidad Surcolombiana continúe con el desarrollo de este tipo de estudios científicos, que indaguen sobre los procesos didácticos y metodológicos de las diferentes áreas del conocimiento, contribuyendo así a la revisión y replanteamiento de estrategias de enseñanza que propendan por unos mejores desempeños de los estudiantes y permitan el desarrollo de las dimensiones del ser humano y unos modelos pedagógicos que respondan a las necesidades del entorno.

Para finalizar, se añade que para la Secretaría de Educación de Neiva los hallazgos de esta investigación son un aporte importante para definir unas políticas que promuevan en las instituciones educativas proyectos para mejorar los ambientes de aula y escolar, entre ellos, el fortalecimiento de la convivencia escolar para reconstruir las relaciones cordiales entre docentes, estudiantes y padres de familia; la aplicación de las didácticas actualizadas y los métodos apropiados que despierten expectativas académicas en los adolescentes; la revisión de los sistemas de evaluación dados por resultados académicos que conduzca a una evaluación constructiva y por procesos.

Referencias Bibliográficas

- Arias C. Carmen A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Revista Horizonte Pedagógico Volumen 8*, No. 1, año 2006 / pp. 9-22. Bogotá. Colombia.
- Arribas, C. M. (1985). Orígenes y primeras teorías sobre la opinión pública: El liberalismo y el marxismo. *Revista de Estudios Políticos*, (44), pp. 81-114.
- Burga F, A. Cotrina L, K. Cruzado R, J. Vásquez F, S. 2019. La teoría de la motivación de McClelland. Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Escuela Profesional de Comercio y Negocios

- Internacionales. II ciclo. En línea. Revisado el 29 de septiembre de 2019. Tomado de: https://www.academia.edu/9761251/Teoria_de_la_motivaci%C3%B3n_seg%C3%BAn_McClelland
- Calderón, A. M. Marín, D. M & Sánchez, S. P. (2014). Diseño y validación de un instrumento para medir la opinión frente a las condiciones del Programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana. Neiva, Huila. Colombia.
- Casullo, G. (1998). Algunas consideraciones acerca del clima social y su evaluación. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Revista Res Non Verba*, agosto 2012, pp. 17-36. p. 20.
- Centro para la Innovación, Consultoría y Empresarismo – CICE. (2012). Implementación de un Sistema de Medición de la Calidad de las IE de la Ciudad de Medellín (SIMCIEMedellín). Universidad EAFIT. p. 206.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Atenea Ltda.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*. No. 29, 102.
- Decreto 501 (2016). “Por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015”.
- García, G. I. (2014). Ambiente de Aprendizaje: su significado en Educación Preescolar. México.
- García, F., Doménech, f. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción – REME*. Vol. 1. Universidad Jaume I de Castellón. En línea. Revisado el 29 de septiembre de 2019. Tomado de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- ICFES. (2016). ISCE: Guía Metodológica. Boletín Saber en breve. Edición 05. Abril 2016. Bogotá D.C. En línea. Revisado el 29 de septiembre de 2019. Tomado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Gu%C3%ADa%20Metodol%C3%B3gica_ISCE.pdf
- LLECE- UNESCO. (2013). Análisis del clima escolar. Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Herederó, S. (2005). Percepción de los espacios escolares por el profesorado y su relación con el clima escolar. En línea. Revisado el 29 de septiembre de 2019. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133531>
- López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2014). Escala de clima escolar. Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Redalyc*, 13 (3).
- MEN. (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía No. 49. Bogotá: Amado.

- MEN. (2015). Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico. Siempre día E. Guía No. 4. Bogotá.
- MEN. (2017). Red de reflexión y mejoramiento pedagógico. Siempre Día E. Bogotá.
- Mena, I. (2008). Clima Social Escolar. VALORAS UC.
- Mena, I., & María, V. A. (2008). Clima social escolar. Documento valoras.
- Morales. (1999). Derecho ambiental. Instrumentos de política y gestión ambiental. Cordova-Alveronii.
- Monzón, C. (1985). Orígenes y primeras teorías sobre la opinión pública. El liberalismo y el marxismo. *Revista de Estudios Políticos*.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales, No. 18*, agosto de 2004, pp. 89-96. p. 90.
- Parra, A. (2016). El ambiente escolar es clave para la permanencia y la calidad educativa. Red de la Educación, 1.
- Pérez V. M, Díaz M. A, González-Pienda. J, Núñez P. J, Rosario. P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología - Interamerican Journal of Psychology - 2009, Vol. 43, Núm. 3*, 449-455. p. 450.
- Pérez y López. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *Revista EDETANIA 38* [Diciembre 2010], 73-94, ISSN: 0214-856. pp. 81-82.
- Quintero (2015). Ambientes Escolares saludables. *Revista de Salud Pública*. Universidad del Magdalena. Santa Marta. Colombia.
- Serce, U. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Salesianos.
- Suyapa, L. (2013). Clima Escolar percibido por los alumnos a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase. Tegucigalpa.
- Solano, L. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio. Tesis. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP). Facultad de educación.
- Real Academia de la Lengua (1992). p. 472.
- Valoras. (2008). Clima Social Escolar. Valoras UC.
- Valle A. A, González C. R, Barca L. A, y Núñez P. J. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XIV. No 1*. 1996, pp. 3-34.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESPERTAR SENSIBILIDAD LITERARIA EN JÓVENES DE SECUNDARIA

DIDACTIC STRATEGY TO AWAKEN LITERARY
SENSITIVITY IN ADOLESCENTS

María Angélica Lasso Ramírez*

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de Educación Básica y Media de la Institución Educativa Manuel José Caicedo en Barbosa, Antioquia.
maria.ramirez5752@gmail.com

Cómo citar este artículo:
Lasso, M. A. (2020). Estrategia didáctica para despertar sensibilidad literaria en jóvenes de secundaria. *Revista PACA 10*, pp. 139-153.

Resumen: Un ser sensible es aquel que tiene la capacidad de comprender el significado de las cosas, la esencia de las personas y la complejidad de las problemáticas. La sensibilidad literaria le permite al ser humano aumentar su percepción de la realidad y el discernimiento al tomar decisiones, resolver problemas, construir proyectos de vida e interactuar con el mundo a partir de las experiencias adquiridas. La era tecnológica y la ausencia de una cultura que cultive el amor a la lectura han hecho que los procesos sean poco profundos; por esta razón, se plantea una estrategia didáctica cuyo objetivo de estudio es estructurar una estrategia didáctica para despertar sensibilidad literaria en la enseñanza de la literatura en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa El Juncal ubicada en el municipio de Palermo en el departamento del Huila.

Palabras clave: sensibilidad literaria, jóvenes, estrategia didáctica, literatura, experiencia.

Abstract: A sensitive person is that one who has the ability to understand the meaning of things, the essence of people and the complexity of the problems. Literary sensitivity allows the human being to increase the perception of reality and the judgment when making decisions, solve problems, create a lifeplan and interact with the world starting at the acquired experience. The technological era and the absence of a culture that promotes the love for Reading have made that the Reading process are weak; for this reason it is proposed

a didactic strategy whose objective is to structure a didactic strategy to awaken literary sensitivity in the teaching of literature in ninth grade students of the Educational Institution El Juncal located in the municipality of Palermo in the department of Huila.

Keywords: sensitivity literary, adolescent, didactic strategy, literature, experience.

Introducción

La lectura comprensiva se hace escasa en las aulas y las razones se derivan desde diferentes aspectos: los modelos pedagógicos tradicionales enfocados en la enseñanza memorística de temáticas históricas y estructurales de los textos literarios, el aprendizaje gramatical sin un propósito comunicativo en la vida cotidiana de los estudiantes, la lectura obligatoria de obras, las prácticas de control al evaluar que se centran en resultados cuantitativos y el mal uso de la tecnología han alejado a los estudiantes de vivir experiencias literarias que despierten su sensibilidad humana.

Otro aspecto se deriva desde lo social: padres de familia con ausencia de patrimonio cultural y literario para transmitir a sus hijos; además de una cultura que no ha cultivado el amor a la lectura impide que los estudiantes adquieran el deseo de leer como un acontecimiento que los lleve a explorar sus emociones y a confrontar su forma de pensar.

La Encuesta Nacional de Lectura (Enlec) liderada por el Dane reveló en el año 2017 que los colombianos han mejorado sus hábitos lectores (cantidad promedio de libros que se leen en un año) respecto a las encuestas de los años anteriores. Según la encuesta, un colombiano lee en promedio 2,7 libros por año, frente a 2 libros por año en 2016 y 1.9 libros en 2014. Sin embargo, estos datos no evaluaban comprensión, sino hábito lector. Ante estas estadísticas, Zubiría cuestiona “la pregunta que tenemos que hacernos los colombianos, no es cuántos libros leemos, sino cuántos, de los que leemos, entendemos”. (Semana, 2018).

La estética del lenguaje ahora denominada como literatura (MEN, 2006) hace parte de los componentes del área de lengua castellana, y se convierte en una herramienta fundamental para promover procesos lectores significativos, ya que enseña por sí misma al permitir la compleja exploración del ser humano. Nussbaum (1995) afirma “la literatura se

centra en lo posible, invitando al lector a hacerse preguntas sobre sí mismo (...) a ponerse en el lugar de personas muy diversas y a adquirir sus experiencias (...). En consecuencia, activan las emociones y la imaginación del lector” (p. 30).

Por otro lado, Morin (1999) lo plantea desde un género literario específico, además de incluir las bondades de otras artes.

La poesía, que forma parte de la literatura y, al mismo tiempo, es más que literatura, nos introduce en la dimensión poética de la existencia humana. Nos revela que vivimos no sólo prosaicamente –sometidos a la utilidad y a la funcionalidad- sino poéticamente la Tierra, entregados al deslumbramiento, al amor, al éxtasis. Nos comunica, por medio del poder del lenguaje, con el misterio, que está más allá de lo decible. Las artes nos introducen en la dimensión estética de la existencia (...) se trata de mostrar que, en toda gran obra, de literatura, de cine, de poesía, de música, de pintura, de escultura, existe un pensamiento profundo sobre la condición humana (p. 47).

En ese sentido, surge la sensibilidad literaria entendida como la capacidad para percibir y sentir a profundidad, una facultad humana que mejora no sólo la comprensión de lectura sino la comprensión de sí mismo, del otro y del entorno. Cruz Kronfly (1995) lo plantea desde una sensibilidad especial que desarrolla el escritor, el filósofo o el científico: “la sensibilidad literaria, entendida como distanciamiento crítico respecto de las formas convencionales de percibir y sentir el mundo y la realidad...” (p. 153).

En relación con lo anterior, la literatura es el vehículo que conduce a los estudiantes y al ser humano a experimentar la parte afectiva del ser y las problemáticas universales que son inherentes a la condición humana; por esta razón se propone la estructuración de una estrategia didáctica para despertar la sensibilidad literaria en la enseñanza de la literatura, en otras palabras, a través de la sensibilidad literaria los estudiantes amplían su facultad para comprender y conocerse a sí mismos, para mejorar los procesos de lectura, especialmente la interpretación textual, avivando el gusto estético por la literatura, y, finalmente, iniciando la construcción de un pensamiento crítico, es decir, desarrollando habilidades cognitivas que lleven a los sujetos a cuestionar la información, a buscar la verdad de las cosas y a fomentar un pensamiento independiente que interactúe con el mundo desde su condición de dignidad para comunicar y generar opiniones argumentadas de lo que siente y piensa.

Metodología

El presente trabajo se enmarca en una investigación de enfoque cualitativo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) se concibe como una práctica interpretativa que da sentido de acuerdo con los significados que las personas le otorguen a su realidad; es holístico al considerar el estudio del todo, teniendo como propósito reconstruir las realidades de los actores que se van modificando en el proceso de investigación, convirtiéndose en la fuente de información. Según Martínez Miguélez (2004) “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66).

La técnica utilizada es el estudio de caso. Para Merriam, el estudio de caso es “Descripción y análisis intensivos y holísticos de una sola instancia, fenómeno o unidad” (Merriam citado en Hernández, Fernández y Baptista 2014). De igual forma, Martínez Carazo (2006) afirma que “las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado”. En ese sentido, los dos autores coinciden en que uno de los propósitos más importantes en el estudio de caso es la descripción que se realiza en torno al fenómeno estudiado. En la presente investigación fue indispensable el proceso descriptivo, ya que permite dar a conocer aspectos importantes como el contexto de la población y el desarrollo minucioso de la aplicación de los talleres, inmersos en la secuencia didáctica. Por otro lado, se hacen necesarios otros aspectos para abordar los elementos anteriormente mencionados, el análisis y la interpretación. Estos permiten comprender las circunstancias en las que viven los actores, la naturaleza de sus realidades y la construcción que ellos hacen de ésta. Es decir, que la práctica interpretativa, enmarcada en el enfoque cualitativo, permite deducir y analizar las nuevas perspectivas que surjan luego de la intervención didáctica.

En cuanto a la población, cabe destacar que el grupo de estudiantes pertenece al grado noveno de la Institución Educativa El Juncal, de carácter oficial del Departamento del Huila, ubicada en el Municipio de Palermo- centro poblado El Juncal. Se eligió esta población del sector

público porque es en el sector privado donde nace la idea y se desarrolló una gran experiencia pedagógica, por lo cual fue importante conocer los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes del sector oficial, sus necesidades y el contexto sociocultural de la Institución; además, los resultados se toman como un acercamiento de las realidades de otras instituciones públicas a nivel regional, departamental y nacional. La investigación se desarrolló de la siguiente manera:

Primera fase: En un primer momento se solicitó a los estudiantes que escribieran un relato de vida para conocer sus intereses, experiencias y propósitos futuros, además de indagar acerca de sus concepciones respecto a la sensibilidad y la literatura. A esta fase la llamamos diagnóstico.

Segunda fase: Durante este tiempo se desarrolló un total de siete talleres utilizando la literatura como herramienta fundamental para despertar emociones, recuerdos, anhelos, reflexiones, en general confrontaciones con sí mismos y con el entorno. El arte y algunas de sus expresiones como el teatro, la pintura y la música fueron utilizadas como recursos lúdicos para que los estudiantes realizaran producciones escritas y estéticas, además de las discusiones que surgieron de acuerdo con los temas propios de los textos literarios. A esta fase la llamamos sensibilización.

Tercera fase: Mediante grupos focales, se indagó el cambio de concepciones que hubo en los estudiantes respecto a la sensibilidad y la literatura; además se estableció un nuevo relato de vida que configuró un reconocimiento de acuerdo con sus aprendizajes en torno a la comprensión de lectura y la sensibilidad literaria. A esta fase la llamamos resultados.

Resultados

Al llegar a la población se estableció un diagnóstico a través de un relato de vida en donde los estudiantes contaron sus principales vivencias personales y, además, lo que ellos pensaban acerca de la importancia de leer, de expresar sus ideas, de cómo comprendían la sensibilidad y qué pensaban de la literatura. En sus concepciones iniciales manifestaron un desagrado por leer. *“Leer es aburrido, siento que no leo bien”, “En realidad a mí no me gusta la lectura, no le veo interés”, “Pienso que la literatura*

es un montón de palabras juntas que no despiertan nada dentro de mí”

De acuerdo con las ideas planteadas por los estudiantes es evidente que no reconocen el valor de la lectura como una posibilidad de abrir su mente a nuevos conocimientos ni como una forma de enriquecer su parte humana; sin embargo, se resalta su importancia, pues a través de ella se desarrollan las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas, así lo afirman Marchant, Lucchini, Cuadrado (2007) “Leer permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario, las estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de la información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos en distintos tipos de textos” (p. 4). En ese sentido, el diagnóstico de la lectura fue la apertura para iniciar el proceso de despertar la sensibilidad literaria de los estudiantes, definiendo que se debía afianzar mediante una enseñanza que provocara disfrute y motivación.

Luego de conocer estos relatos se inició el proceso de sensibilización; allí se desarrollaron nueve talleres correlacionados en una secuencia didáctica, cuya intención principal fue contagiar el gusto por la lectura y proporcionar las estrategias para que los estudiantes pudieran comprender el sentido del texto y reflexionar acerca de él. Durante los primeros talleres se estimularon las emociones de los estudiantes: se les pidió que vendaran sus ojos y experimentaran a través de sus sentidos algunos olores, sabores y texturas; después, cada percepción individual fue relatada hacia sus compañeros. Cabe resaltar que este proceso se inicia así para generar poco a poco un vínculo que promueva la libertad de expresión por parte de los estudiantes y el conocimiento de la subjetividad que ellos han construido consciente o inconscientemente hasta ese instante de su vida. En otro momento de este taller se intervino directamente con textos literarios del escritor Eduardo Galeano, Libro de los abrazos, entre ellos “El mundo”¹.

1 Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

El mundo es eso –reveló–. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todos los demás.

No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos colores. Hay gente de fuego sereno que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos juegos, juegos bobos no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Aquí se les pidió a los estudiantes que manifestaran lo que habían sentido, teniendo en cuenta que el ser humano es único, y luego, a partir de ello, lo que configuraban en su pensamiento, para finalmente establecer una socialización y un debate de las diferentes ideas que surgieron de los sujetos en formación. Las reflexiones de los estudiantes indican que comienzan a cuestionar los valores establecidos por la sociedad, realizando conjeturas de lo que leen y lo que viven a partir de sus realidades, Badía y Cassany (1994), lo llaman el desarrollo del espíritu crítico o una de las dimensiones del ser humano desarrollada a través de la literatura, la educación ética.

Dentro del proceso de sensibilización se tomó como recurso principal el arte; se inició con el teatro para generar regocijo en la interpretación escénica de los personajes de un guion teatral leído, “Verduras imaginarias”, de Martín Giner; aquí se les dio libertad a los estudiantes para que, a través de su creatividad e improvisación, pudieran representar sus ideas y con esto empezar nuevas construcciones que afianzaran su personalidad y autodeterminación.

A partir de esta actividad se realizó un ejercicio para enseñar a leer a profundidad utilizando el poema “Versos sencillos XXXIX” de José Martí²; se hizo mediante la interpretación de las emociones de los personajes y el análisis de algunos recursos estilísticos, es decir, desde la comprensión de la condición humana. A partir de esta enseñanza–aprendizaje llamada lectura con sentido se continuó analizando otros textos literarios, en esta oportunidad poemas de escritores latinoamericanos: “Resurrecciones”, de Julio Flores; “El dios que adora”, de Raúl Gómez Jattin; “Historia de Vampiros”, de Mario Benedetti; “Los portadores de sueños”, de Gioconda Belli; y “Canción de la vida profunda”, de Porfirio Barba Jacob.

2 Cultivo una rosa blanca
en junio como en enero
para el amigo sincero
que me da su mano franca.

Y para el cruel que me arranca
el corazón con que vivo,
cardo ni ortiga cultivo;
cultivo la rosa blanca.

En esta etapa del proceso, el nivel de exigencia al leer fue mayor y de repente los mismos textos manifestaban entre líneas cuestionamientos que iban directamente a los lectores más involucrados, es decir, que los estudiantes conectaban sus emociones con las emociones de los personajes o las situaciones que se vivían al interior de cada texto; por tal motivo, el interés fue creciendo y eso se manifestó en la actitud y la participación. Lo que plantearon los estudiantes después de leer cada poema indica que los textos literarios han logrado despertar diversas emociones, generando a su vez reflexiones profundas desde sus experiencias personales y desde la visión que ellos han construido de la realidad. En ese sentido, la postura planteada por Nussbaum (1995) es acertada, pues ella plantea que “Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estratagemas de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar, y vuelve digerible este proceso al brindarnos placer” (p. 30). En ese sentido, los estudiantes dan muestra de que han mejorado los procesos lectores, además de involucrar su parte afectiva, generando confrontaciones con sus formas de pensar.

Las diferentes posturas de los estudiantes evidenciaron que al finalizar el taller se sintieron muy motivados por aprender desde una metodología alternativa, además de sentirse orgullosos por descubrir talentos que desconocían hasta ese momento. La motivación adquiere importancia a nivel personal y desde los procesos de enseñanza; así lo plantea Ajello, “debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona (...) En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma”. (Ajello, 2003) (como se citó en Naranjo, 2009). En ese sentido son muy positivas la actitud y las expectativas de los estudiantes, ya que benefició el proceso de despertar sensibilidad literaria.

Luego se hizo necesario un espacio para que ellos expresaran relatos personales o situaciones que hubiesen marcado sus vidas; se realizó escogiendo una emoción particular, despertada en un texto leído, y a partir de ella, contar una anécdota de la vida personal; también se dio la opción de escoger una canción, entonarla y contar cuál había sido el significado personal. La actividad fue indispensable para depurar crisis e incertidumbres personales que truncaron algunos momentos de sus

vidas. Dicho momento se conectó con otro taller donde la música, otra manifestación del arte, se empleó para continuar humanizando el proceso investigativo; aquí se escogieron especialmente algunas canciones que abordaron problemáticas de los estudiantes como la descomposición del núcleo familiar, la drogadicción en jóvenes, la apertura de la sexualidad y la identidad cultural, las cuales fueron pertinentes para que ellos ahora empoderaran sus emociones, quedando por escrito en poesías cortas. El siguiente texto es escrito por uno de los estudiantes:

El corazón vence una desilusión
 El amor es sinfonía de esperanza
 La lucha y entrega total de un corazón
 Luchando para vencer una desilusión
 La esperanza que atiende el corazón
 Pero la mentira fue desesperación
 Y poco a poco llegó la desolación
 Un corazón enfermo que atrae dolor
 Consecuencia de un error
 Mi vanidad destruyó mi corazón
 Que muere poco a poco por tu perdón.

147

La reflexión realizada por este estudiante: *“Pues, es como lindo saber que uno puede tener una cualidad enfocada en nuestra vida cotidiana y es bueno poder expresar lo que sentimos en un poema, es como desarrollar una parte de nuestra personalidad”*.

A partir de las ideas anteriores, se considera que los estudiantes han involucrado su parte emocional, pues sus análisis parten de lo que experimentaron al leer los textos literarios, planteando emociones que nacen desde su vida personal; esto permite que ellos expresen lo que sienten y piensan; de esta forma se cumplen algunos objetivos de la educación literaria como es que los estudiantes puedan comparar la experiencia de la lectura con la experiencia personal, además de adquirir la capacidad de expresar sus posturas personales (Colomer, 1996). De igual forma, un espacio de escritura creativa, donde se transforman situaciones de la vida cotidiana en expresiones poéticas es un espacio de liberación e inspiración, donde los estudiantes articulan sus mejores ideas. De acuerdo con Vargas (2009), este espacio hace parte de los principios de la educación literaria “un espacio de imaginación y creatividad que permita

el desarrollo de la sensibilidad estética para la comprensión de los textos literarios, la escritura creativa de intención literaria, y el estudio crítico y reflexivo de las obras literarias” (p. 39).

En el siguiente encuentro se dio apertura realizando un cuestionamiento, ¿Qué significa ser joven? A partir de esta pregunta, los estudiantes manifestaron sus ideas y realizaron algunos monólogos contando de manera jocosa la ambigüedad que significa tener esta edad. Este taller finaliza con un poema del escritor Mario Benedetti titulado “¿Qué le queda a los jóvenes?”³ En este momento se confrontan todas las ideas que se habían planteado inicialmente y de nuevo surge el cuestionamiento para que los estudiantes comenzaran a reflexionar sobre el rumbo que tomará su futuro.

3 ¿Qué les queda por probar a los jóvenes
 en este mundo de paciencia y asco?
 ¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
 también les queda no decir amén
 no dejar que les maten el amor
 recuperar el habla y la utopía
 ser jóvenes sin prisa y con memoria
 situarse en una historia que es la suya
 no convertirse en viejos prematuros

¿qué les queda por probar a los jóvenes
 en este mundo de rutina y ruina?
 ¿cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas?
 les queda respirar / abrir los ojos
 descubrir las raíces del horror
 inventar paz así sea a ponchazos
 entenderse con la naturaleza
 y con la lluvia y los relámpagos
 y con el sentimiento y con la muerte
 esa loca de atar y desatar

¿qué les queda por probar a los jóvenes
 en este mundo de consumo y humo?
 ¿vértigo? ¿asaltos? ¿discotecas?
 también les queda discutir con dios
 tanto si existe como si no existe
 tender manos que ayudan / abrir puertas
 entre el corazón propio y el ajeno /
 sobre todo les queda hacer futuro
 a pesar de los ruines de pasado
 y los sabios granujas del presente.

El arte hace de nuevo presencia y en esta oportunidad son los dibujos y las pinturas. Durante este taller los estudiantes realizaron algunas expresiones simbólicas donde representaron el significado que la experiencia literaria había tenido en sus vidas; en ese sentido reflexionaron de acuerdo con las ambigüedades que encontraron a través de los textos literarios, manifestando que la literatura, siendo parte del arte, tiene la capacidad de transformar la vida. De acuerdo con lo anterior, Morin (1999) plantea: “Las artes nos introducen en la dimensión estética de la existencia (...) se trata de mostrar que, en toda gran obra, de literatura, de cine, de poesía, de música, de pintura, de escultura, existe un pensamiento profundo sobre la condición humana” (p. 47). En ese sentido, las diferentes actividades artísticas, en este caso el dibujo, ayudaron a que los estudiantes pudieran expresarse desde la sensibilidad que se despertó, estimulando la comprensión de ellos mismo y de su entorno.

Finalmente, este proceso de sensibilización termina al proyectar una película que se titula “El dador de recuerdos”; la cinta es la versión cinematográfica de la novela El dador escrita por Lois Lowry; la intención se dirigió a que los estudiantes corroboraran la importancia que tiene la exploración emocional a través de la literatura y de cómo esta puede construir nuevas proyecciones en la vida cotidiana, un pensamiento divergente.

A continuación, una de las concepciones construidas en el proceso investigativo *“Pienso que uno de los aprendizajes más importantes fue que los talleres transformaron mi idea sobre la literatura, porque pensaba que leer o escribir un poema, un texto era tonto, aburrido, una pérdida de tiempo... pero los talleres y las actividades que hacíamos en clase cambiaron mi vida y mi forma de pensar; ahora me acerco a la literatura y comprendo muchos de los textos que leo; a través de los textos literarios comprendí la importancia que tienen los sentimientos, es lo que nos hace vivir nuevas experiencias, son los que nos hacen pensar, reflexionar y sentir esas cosas tan maravillosas que tiene la vida, los sentimientos nos hacen ser más humanos, es lo que nos diferencia de las demás personas, la razón de vivir son nuestros sentimientos. Aprendí que explorar nuestras emociones es muy importante; al hacerlo nos sentimos más vivos; generalmente las vidas de las personas son muy pasivas, así como lo mostró la película, actúan mecánicamente y no se atreven a pensar más*

allá; además, considero que las emociones son importantes porque solo la saben razonar los seres humanos, eso nos diferencia de los demás seres de la naturaleza. Otro aprendizaje se enfoca en la importancia que tiene el arte para expresar lo que sentimos, es una proyección de emociones y sentimientos, lo considero importante porque gracias al arte tenemos inspiración, nos hace sentir identificados, y lo encontramos en los libros, en la poesía, en la música, en las películas; es la creación de algo nuevo y que se vuelve valioso para las personas que lo hemos apreciado. Por último, reconocí que el sentimiento más importante es el amor y eso lo veo como el mayor aprendizaje, pues es una fuerza que nos impulsa a luchar por hacer lo que nos proponemos; el amor hacia nuestros seres queridos nos hace valientes, responsables, arriesgados. El amor es el esmero que tiene el ser humano y es el que nos ayuda a sobrevivir en los momentos difíciles”.

150

Teniendo en cuenta el relato anterior se puede evidenciar que la literatura configuró nuevas formas de ver la realidad, desde la exploración emocional, la capacidad para reflexionar y expresarse, y las bondades que produce el arte, es decir, logró transformar la cosmovisión de los estudiantes. Suárez (2014) lo describe así: “ayuda a engrandecer la vida del hombre y lo hace desde su condición estética, es decir, desde la manera plurisignificante como explora el sentido (...) para producir en él sentimientos, emociones y afectos, a través del poder imaginario y sensible” (p. 217). Es decir, que la literatura despertó la capacidad de percibir y sentir a profundidad de los estudiantes, estimuló emociones para ser confrontadas con sus propios pensamientos y experiencias, generando así nuevas configuraciones para comprenderse a sí mismos.

“Si no insistimos en la importancia crucial de las humanidades y las artes, éstas se desplomarán, porque no generan dinero. Sólo hacen algo que es mucho más valioso que eso, hacen un mundo en el que vale la pena vivir, las personas que son capaces de ver a otros seres humanos como personas llenas, con pensamientos y sentimientos propios que merecen respeto y simpatía, y naciones que son capaces de superar el miedo y la sospecha en favor del debate comprensivo y motivado”.

Martha Nussbaum

Conclusiones

A partir del proceso de investigación realizado se concluye que es urgente formar a los sujetos en una educación consciente, guiada por la sensibilidad para que ellos puedan convertirse en seres humanos comprensivos, responsables y justos dentro de la sociedad. Es decir, una enseñanza dirigida a la exploración emocional, a descubrir la verdadera esencia que emerge del sentir, del pensar y del querer. De esta forma, los futuros hombres serán coherentes, tomando decisiones que transformen la realidad a partir de la materialización de sus ideas.

Para estructurar una estrategia didáctica que despierte sensibilidad literaria en jóvenes es indispensable conocer el contexto en el que viven, sus intereses y necesidades, además del nivel de comprensión de lectura; de esta forma se escogerán textos literarios que vayan de acuerdo con la población.

Por otra parte, lo descrito hasta aquí permite deducir que es indispensable involucrar las diferentes expresiones artísticas en los procesos de enseñanza en el área de Lengua Castellana; de esta forma se estimula la formación humana, la conciencia crítica y poética que lleve a resolver problemas personales, profesionales y aún no menos importante, la participación democrática del país.

A su vez, la literatura, al tener la capacidad de revelar la universalidad de la condición humana, permite que los sujetos puedan conocerse a sí mismos, descubriendo pasiones, talentos y motivaciones intrínsecas relacionadas con el estudio de las humanidades o las ciencias sociales, es decir, a planear un proyecto de vida que se construye desde el conocimiento adquirido.

Por último, este proceso se termina de humanizar cuando los sujetos ponen en práctica todas las experiencias adquiridas a través de los textos literarios, interactúan con el mundo desde su condición de dignidad para comunicar lo que sienten y piensan. La vida de los sujetos adquiere un verdadero significado cuando experimenta sentimientos sublimes que elevan su condición humana, generando un verdadero placer al vivir: he aquí un valor significativo para el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En Naranjo Pereira, M.L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), pp. 153–170.
- Babía, J. y Cassany, D. (1994). La clase se literatura, avui. En Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Revista Ocnos*, (5), pp. 25-36.
- Barba Jacob, P. (2018). Canción de la vida profunda. Recuperado de <https://www.poemas-del-alma.com/porfirio-barba-jacob-cancion-de-la-vida-profunda.htm>
- Belli, G. (2010). *Escándalo de miel*. Barcelona, España. Seix Barral.
- Benedetti, M. (2016). *La vida, ese paréntesis*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Planeta.
- Benedetti, M. (2018). Historia de vampiros. Recuperado de <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-historia-de-vampiros.htm>
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y línea de investigación e innovación. En C. Lomas (Comp), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Cruz, F. (2011). El conocimiento de las empresas y de la sociedad a partir de una sensibilidad literaria. *Cuadernos de administración*, pp. 145–158.
- De Zubiría, J. (4 de septiembre de 2018). La Encuesta Nacional de Lectura y las elecciones presidenciales. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-resultados-de-la-encuesta-nacional-de-lectura-y-su-relacion-con-las-elecciones/563049>
- Flores, J. (2018). Resurrecciones. Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/resurrecciones/>
- Galeano, E. (2018). El libro de los abrazos. Recuperado de <https://latinoamericanos.files.wordpress.com/2009/03/el-libro-de-los-abrazos.pdf>
- Gómez Jattin, R. (2018). El dios que adora. Recuperado de <https://www.poeticous.com/raul-gomez-jattin/el-dios-que-adora?locale=es>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Koenigsberg, N., silver, N. (productores) Noyce, P. (director). (2014). *El dador de recuerdos*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walden Media, The Weinstein Company.
- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Revista Psykhe*, 16 (2), pp. 3-16.
- Martí, J. (2018). Cultivo una rosa blanca. Recuperado de <https://www.poemas-del-alma.com/jose-marti-cultivo-una-rosa-blanca.htm>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y gestión*, (20), pp. 165–193.

- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (1995). *Justicia Poética*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2015). Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado Honoris Causa en Filosofía. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>
- Semana, E. (2016, 12 de junio). ¿Cómo leemos en Colombia? Semana. Recuperado de <https://www.semana.com/on-line/articulo/que-tanto-leen-los-colombianos/508314/>
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético – literaria. *Revista Enunciación*, 19(2), pp. 215–227.
- Vargas Manrique, P, J. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Revista Enunciación*, 14 (2), pp. 33-41.

SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS LICENCIADOS¹

SENSES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE FORMATION OF TEACHERS

Luis Marino Gallego Murillo*

* Doctor en Educación de la Universidad de Baja California (UBC), México; Magíster en Educación de la Universidad de Caldas, Colombia. Docente de la Universidad del Quindío. ORCID: 0000-0002-4315-4830. luismarinobiologia@hotmail.com
imgallego@uniquindio.edu.co

1 Este artículo es el resultado de una de las actividades investigativas realizadas en el Doctorado en Educación – Universidad de Baja California (Tepic-México).

Cómo citar este artículo:
Gallego, L. M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva en la formación de los licenciados. *Revista PACA 10*, pp. 155-174.

Resumen: Según los requerimientos y necesidades de la población actual, las Facultades de Educación necesitan desarrollar políticas contemporáneas y objetivos curriculares pertinentes. Por lo que la presente investigación de enfoque cualitativo, interpretativo, hermenéutico y que emplea técnicas de observación directa, relatos y encuestas, permite develar sentidos que se tejen sobre Educación Inclusiva en 12 estudiantes de octavo semestre en el año 2018-1 del Programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío. El análisis y la interpretación de los resultados revela que los licenciados en formación reciben y manejan elementos de Educación Inclusiva, pero presentan grandes vacíos en el momento de ejercerlos en la práctica. Por ello, se propone un pacto profesional que fomente igualdad de derechos, erradique la discriminación y posibilite nuevas oportunidades desde el sector educativo.

Palabras clave: educación inclusiva, cultura inclusiva, política inclusiva, práctica inclusiva, sentidos.

Abstract: According to the requirements and needs of the current population, the Faculties of Education need to develop contemporary policies and pertinent curricular objectives. Therefore, the present research with a qualitative, interpretive, hermeneutical approach and that uses techniques of direct observation, stories and surveys, allows to reveal senses that are woven on Inclusive Education in 12 students of the eighth semester in the year 2018-1 of the Program of Degree

in Physical Education and Sports from the University of Quindío. The analysis and interpretation of the results reveals that the Graduates in training receive and handle elements of Inclusive Education, but present great gaps when exercising them in practice. For this reason, a professional pact is proposed that promotes equal rights, eradicates discrimination and enables new opportunities from the educational sector.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, inclusive politics, inclusive practice, senses.

Introducción

A partir de los aportes de la literatura especializada, se describe y explica que la formación de los licenciados debe responder a un conjunto de conocimientos y competencias suficientes para edificar sistemas que atiendan la Educación Inclusiva. Por lo que la cultura inclusiva, las políticas institucionales inclusivas y las prácticas inclusivas, deben ser el eslabón y la génesis en los sistemas educativos. Es así como en primera instancia, el marco teórico aborda el estado de arte de la Educación Inclusiva y lo prioritario que esta tiene para brindar mayores oportunidades, fomentar la equidad y disminuir las brechas sociales. Es así como la noción de sentido se puede concebir desde la perspectiva de Ricoeur (2003). quien permite, a través del discurso y del análisis de relatos, develar y analizar los sentidos que se tejen frente a la Educación Inclusiva. Además, se hace referencia a elementos indispensables de la diversidad y la manera como ésta debe ser concebida por los futuros forjadores de la educación. En segunda instancia, se expone una metodología acorde con los planteamientos expuestos; de corte cualitativo e interpretativo que permite analizar y develar los sentidos que se tejen sobre la Educación Inclusiva en la población objeto de estudio. Para ello, se fundamenta en los planteamientos de Pacheco (2006) y de Taylor y Bogdan (1994). En una tercera instancia, se presentan los resultados y la discusión, donde se analiza la pertinencia de los métodos e instrumentos de recolección de la información, así como también las categorías referentes a los sentidos que se han tejido en el interior de los estudiantes de la Licenciatura durante todo su proceso de formación. Finalmente, se manifiestan unas conclusiones encaminadas a proponer un nuevo pacto profesional de la Educación Inclusiva en la formación de los licenciados, en el marco de una sociedad de educadores, familiares y educandos.

Marco teórico

Como consecuencia del impacto y trascendencia que tiene la formación de los licenciados en lo concerniente a la Educación Inclusiva, el marco teórico da a conocer el estado del arte y la obligatoriedad que esta tiene para contribuir en la disminución de brechas y la generación de nuevas oportunidades. Es así como la UNESCO (2005) sugiere que:

“La Educación Inclusiva debe contemplar cuatro referentes fundamentales. El primero, tiene que ver con interpretar y encarar las diversidades con las necesidades de los estudiantes. El segundo, corresponde a elaborar las estrategias para identificar posibles barreras para el aprendizaje, la infraestructura y el currículo estructurado de la Escuela. El tercero, se relaciona con la participación democrática para que se garantice la atención de los actores involucrados en el ámbito educativo. Y el cuarto, implica a los grupos sociales vulnerables, marginados y en estado de exclusión” (p. 14).

No obstante, Blanco y Cusato (2004) consideran que *“la equidad en educación significa hacer efectivos, entre otros, los derechos a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la participación”* (p. 2). En tal sentido, se infiere que la igualdad de oportunidades se puede concebir, inicialmente, cuando a todos los educandos, sin importar su condición se les faciliten, legal y formalmente, iguales posibilidades, es decir, cuando las políticas se vuelven accesibles, favoreciendo el ingreso, la permanencia y terminación del proceso educativo.

Sin embargo, Reimers (2000) considera que *“lo más importante no es describir cada una de las relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino más bien, analizar qué tipo de relaciones se presentan entre las disposiciones familiares particulares y el entorno escolar”* (p. 32). Por lo que el tipo de relaciones que mantienen las familias con sus hijos, posibilitan y favorecen, positiva o negativamente, la obtención de buenos resultados, y el funcionamiento del sistema educativo influye, directa o indirectamente, en los resultados académicos y en la incidencia de reprobación, deserción y escolaridad de estudiantes.

Ahora bien, Ordorika y Rodríguez (2012) proponen que *“aunque los problemas y limitaciones en la distribución de opciones educativas de calidad, recorren toda la estructura escolar del país, se advierten particularidades en cada uno de los tipos y niveles que la integran”* (p.

199). Al parecer, dentro de las aulas de clases de América Latina, se presenta una serie de limitaciones que obstaculizan el derecho legítimo a la educación. Es así como en la educación básica primaria, se aprecia un déficit de calidad que afecta principalmente a las poblaciones más vulnerables; en la educación secundaria, se presenta un gran número de menores trabajadores y una marcada deserción escolar; y en la educación superior, la situación se agudiza aún más, pues la cobertura y el número de egresados es muy inferior a lo estipulado o proyectado.

En consecuencia, se hace indispensable crear nuevos procesos para evaluar la calidad educativa. Por lo que Rodríguez (2008) considera que *“es fundamental contar con un sistema de monitoreo que permita saber si se está avanzando en la construcción de un sistema educativo más equitativo y de mejor calidad”* (p. 57). Es entonces cuando el monitoreo a implementar debe ser objetivo, crítico y contextualizado; donde la igualdad en el acceso, al trato y el logro se conviertan en indicadores que permitan develar el contexto, el proceso educativo llevado a cabo y, en especial, las metas alcanzadas, tanto de manera individual como grupal.

El sentido de la educación inclusiva

En el referido estudio, el concepto que se teje en la formación de los licenciados sobre la igualdad es fundamental para favorecer los procesos de Educación Inclusiva. En tal sentido, Bracho y Hernández (2009) sostienen que *“la principal causa de la falta de claridad es que el concepto de equidad se fundamenta e interacciona con tres conceptos de enorme importancia social: el de igualdad; el cumplimiento del derecho y la justicia y, el de inclusión”* (p. 2). Es decir, la igualdad educativa corresponde a un derecho innegociable del ser humano, que tanto la sociedad como las autoridades educativas deben garantizar.

Pero para abordar la noción de Sentido, implica dar cuenta de dos referentes fundamentales; el texto y la configuración del sentido. Al respecto, Ricoeur (2003) considera que *“el texto es concebido como todo discurso fijado por la escritura; expresión en la cual, el discurso corresponde al acontecimiento del lenguaje y, a la vez, la realización de la lengua”* (p. 23). Es así como lo que establece la escritura es tanto lo que se dice como el hecho social, como además la creencia o la anécdota y, por ende, aquello que establece la escritura, cobra sentido.

No obstante, la representación de este sentido se deriva de un sencillo análisis estructural, contextualizado y objetivo, que corresponde a la concesión que se tiene frente a algo. En este sentido, Ricoeur (2003) afirma que se debe *“Ir más allá del análisis de las estructuras, sin que niegue su importancia, hasta el punto en que, como intérpretes, con la mediación del lenguaje, se pueda alcanzar comprensión del ser en el mundo desplegado ante el texto”* (p. 89). Ahora bien, el sentido descrito de esta manera no niega el análisis estructural, el cual pasa a ser el eslabón mediático entre la interpretación somera y la interpretación crítica, la cual descubre la formulación de una interpretación más relevante. Lo cual, a su vez, es la manifestación de la posibilidad de coexistencia entre la tensión dialéctica de la comprensión y la explicación. Por tanto, comprensión y explicación se entrelazan y son viables como tensión dialéctica en el camino del afloramiento del sentido. Por consiguiente, uno de los aspectos para dar cuenta del lenguaje como discurso, es utilizar como recursos la exposición de varias dialécticas en tensión y en relación con el sentido. En este orden de ideas, Ricoeur citado en Vélez (2010), considera que:

“El concepto de sentido permite dos interpretaciones que reflejan la principal dialéctica entre acontecimiento y sentido. Significar es tanto aquello a lo que el interlocutor se refiere, o sea, lo que intenta decir, y lo que la oración significa, o sea, lo que produce la unión entre la función de identificación y la función de predicación” (p. 96).

A su vez, Ríos (2015) manifiesta que: *“desde la vía hermenéutica ya no hay un sujeto que investiga un objeto, sino que son los sujetos, los que narrándose se reinterpretan y se comprenden desde los sentidos develados en las narraciones que surgen de un diálogo fecundo”* (p. 21). Es así como se habla del sentido como una experiencia grupal que resulta al ser contado, en un momento de diálogo y comunicación, donde la intersubjetividad permite vislumbrar aquello que se encontraba oculto y que se devela por las improntas del contenido del texto.

No obstante, Schutz, en Salas (2006), considera que *“De esta relación se nutre el mundo intersubjetivo, donde el intercambio de flujos de conciencia en la relación cara a cara permite construir un mundo social que hace posible todas las formas de intercambio social y la acción misma”* (p. 195). Por lo que, mientras se vive en los actos, dirigidos hacia los objetos de dichos actos, estos carecen de algún sentido. Sin embargo, pueden adquirir sentido si se marcan como experiencias inscriptas del pasado;

es decir, en la retrospectiva. Por tal motivo, únicamente las experiencias que pueden ser recordadas y que son cuestionadas, son provistas de algún sentido subjetivo. Cabe agregar que, durante años, la Educación Inclusiva sólo tenía una mirada exclusiva para atender a la población con necesidades educativas especiales.

Ahora bien, el concepto ha evolucionado y, hoy en día, contempla, además la diversidad cultural, el género, la edad, la económica y lo social. En este orden de ideas, López e Hinojosa (2012) describen y expresan que *“el reconocimiento de la diversidad cultural es base para enriquecer la convivencia, permitiendo la apropiación de los derechos humanos en todas las culturas; donde la educación para todos debe aceptar todas las manifestaciones culturales”* (p. 204). Desde esta perspectiva, Gil (2007) sostiene que *“el éxito escolar se asocia inevitablemente a las características propias de los educandos y de sus familias, y que la labor del docente se transforma en un estado de abandono y apatía frente a dichas situaciones de logro escolar”* (p. 18). Sin embargo, Aramendi y otros (2011) consideran que:

160

“Ciertos programas ofrecen una alternativa interesante para aquellos educandos que no logran ser promovidos a la educación secundaria, y que la adecuada labor de los programas está directamente relacionada con la sensibilización de los docentes respecto al currículo, al apoyo y la orientación de los escolares en la participación de su aprendizaje mediante prácticas en la vida cotidiana, en la resolución de conflictos y problemas” (p. 186).

Por otra parte, Rodríguez (2003), sostiene que *“los docentes en formación presentan deficiencias para enfrentar la educación, lo que reincide en su insuficiente formación y en la escasez de recursos para dar respuestas a las necesidades actuales”* (p. 222). Es así, como la formación en la Educación Inclusiva de los licenciados en Educación, debe ser prioridad para evitar el abandono y la deserción escolar. Al respecto, Aguado (2003) manifiesta que *“las instituciones educativas favorecen indirectamente en la discriminación de varios grupos por medio de algunas prácticas llevadas a cabo; a su vez, transmiten la cultura que poseen, a la generalidad de los estudiantes que provienen de una cultura diferente”* (p. 48).

De acuerdo con la heterogeneidad y a lo particular que se ha vuelto la labor docente, existen bastantes circunstancias que, posiblemente,

obstaculizan los verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como Díaz y Franco (2010) añaden que: *“los educadores presentan actitudes de indecisión y negativas ante ésta; los educadores, que presentan mayor inconformidad, laboran en instituciones oficiales con gran número de estudiantes, lo que demanda una mayor capacitación, que no poseían”* (p. 28). Por lo que existen quienes perciben la Educación Inclusiva como una educación especial y aislada, como también quienes aceptan y comprenden la Educación Inclusiva como política y forma de contribuir en la formación de los estudiantes. En este orden de ideas, Montero y Urrea (2011) señalan que:

“Las características físicas y la forma particular de hablar que identifica a quienes pertenecen a ciertas comunidades, se enfatiza en la necesidad de aprender a vivir juntos, con las diferencias que se poseen, combinándolas con las diversas identidades culturales del resto del grupo, para hacer posible un desarrollo humano con derecho a la no segregación, para lograr participación y sociedades inclusivas” (p. 226).

La diversidad apuesta a la inclusión educativa

Ahora bien, en cuanto a lo referente a la diversidad, Contreras (2008) alude que esta se puede interpretar, inicialmente, en el contexto social y educativo como:

“Un intento de superar la perspectiva de una escuela concebida como homogénea, como formada por alumnos todos iguales, todos lo mismo, o mejor, de una escuela con prácticas escolares dirigidas tan sólo a un sector de alumnos, los “normales”; sin embargo, la imagen de la diversidad ha funcionado siempre como si se abriera una grieta en el grupo de iguales por la que ahora entrarán “los otros”, los “no iguales”” (p. 7).

Análogo al aporte anterior, Duk y Loren (2010) consideran que *“a pesar de la evidente heterogeneidad de alumnos, en nuestro sistema escolar persisten acciones tendientes a la homogeneización que invisibilizan las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes”* (p. 188). Por lo que la impresión de favorecer el desarrollo constitutivo de una comunidad humana que promulgue la diversidad, como un incentivo que lleva al desarrollo del ser humano y a la convivencia pacífica entre la heterogeneidad de personas que conforman la sociedad, se hace verídica la incompreensión que resulta del cambio cultural que esta amerita.

Desde esta perspectiva, la Inclusión Educativa debe ser concebida desde la igualdad de oportunidades, sin importar diferencias y procedencias, respetando la particularidad y diversidad humanas, pues los derechos nos permiten ser seres igualitarios, pero a su vez es inobjetable la certeza de ser adyacentes a la diferencia en el pensar, actuar y expresar dichas singularidades. Al respecto, Moriña (2004) manifiesta que *“en la medida en que uno se siente diferente, excepcional, diverso y capaz para unas cosas, pero incapaz o discapacitado para realizar otras, se logrará comprender dicha sociedad diversa, dejando a un lado peyorativas y alegóricas categorizaciones”* (p. 35). En este mismo sentido, Bisquerra (2013) sostiene que:

“La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

Bajo esta concepción, la Educación Inclusiva debe favorecer la libre expresión, posibilitar la manifestación pluricultural y particularizar los ritmos en el proceso de aprendizaje. No obstante, Blanco (2006) considera que *“las diferencias son propias del hombre, una condición intrínseca del ser humano, ya que, como ella menciona, todos tenemos características que, como especie, nos asemejan, pero existen otras que por su parte nos diferencian”* (p. 10). En consecuencia, es apropiado expresar que tenemos improntas que identifican y asemejan al ser humano; sin embargo, los humanos son seres totalmente diferentes los unos a los otros. Por consiguiente, comprender e interpretar el significado de la Inclusión, permite transformaciones radicales en las complejas estructuras sociales. No obstante, lograr este reto implica cambios oportunos, pertinentes y concertados entre todos los actores sociales y educativos, pues apropiarse de competencias, tanto cognitivas como culturales, es fundamental en los procesos de cambios sustanciales y justos. Sin embargo, para atender la diversidad se hace necesario reconocer la singularidad, potencializar las fortalezas y establecer ciertos criterios de equilibrio.

Por estas razones, Echeita y Sandoval (2002) definen la Educación Inclusiva como: *“el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar”* (p. 40). Estas razones obedecen a la génesis del escenario que se transforman de forma

constante y dinámica, con la finalidad de que todos se sientan valiosos e incluidos, favoreciéndoles la expresión libre en la reconstrucción del conocimiento y posibilitando la socialización de experiencias para mejorar en sus procesos de aprendizaje y convivencia.

Circunscritos dentro de este marco conceptual e ideológico, la Educación Inclusiva reclama dinámicos y continuos procesos que posibiliten cambios en las políticas, prácticas y apropiación de las diversas redes pluriculturales que se encuentran dentro de la sociedad civil, conservando y generalizando aspectos que promuevan la equidad, el desarrollo de la propia identidad y la convivencia en medio de las diferencias. Al respecto, Pérez y Prieto (1999) consideran que *“la escuela inclusiva es una forma de entender el aula como espacio, donde los conocimientos se generan y comparten, beneficiándose todos, mutuamente, del aprendizaje”* (p. 97). Por lo tanto, corresponde a un proceso arduo que no tiene fin, que se mantiene en continuo movimiento y que se aleja de la perfección.

Metodología de la investigación

El problema

En torno a la problemática estudiada, la UNESCO, desde el año 2005 sugiere que la Educación Inclusiva obedece a un proceso que contempla las necesidades de los estudiantes y responde, a través de las prácticas inclusivas, a dichas necesidades. Es así como la Educación Inclusiva debe fomentar las políticas institucionales inclusivas, la cultura inclusiva y las prácticas pedagógicas inclusivas. En este contexto, la formación de los licenciados debe involucrar aspectos referentes a la inclusión, y el sentido que asuma al respecto, debe estar orientado a la igualdad y a la equidad educativa. No obstante, el sentido de Educación Inclusiva ha trascendido, de tal manera que se entiende como la oportunidad de disminuir la brecha social y la principal estrategia para brindar mayores oportunidades. Entonces, la Educación Inclusiva no puede considerarse en las escuelas como otra materia o campo de estudio, ya que, de una u otra manera, resultaría de un hecho accidental en la vida escolar del estudiante. Al contrario, debe ser concebida como consecuencia y fruto de un proceso de formación continuo y permanente, originario de diversos escenarios y que se arraiga e incorpora en el pensar y el actuar del Licenciado en Educación.

Objetivo

Analizar los sentidos que se tejen de la Educación Inclusiva en la formación de los licenciados, y que permita dar una visión más contemporánea en política y objetivos curriculares.

Diseño

De acuerdo con las orientaciones de Hurtado (2000), quien manifiesta que *“el diseño metodológico es un arreglo de condiciones, de modo que permita alcanzar el objetivo de la investigación a través de un procedimiento económico”* (p. 184), el estudio se realizó empleando una metodología cualitativa e interpretativa, pues intenta analizar y develar los sentidos que se tejen sobre la Educación Inclusiva en la población estudiada. Asimismo, se realizó un estudio inductivo de no intervención, ya que sólo se registra lo observado, y se interpreta la información registrada, tanto en los relatos como en las encuestas realizadas. Por lo que la hermenéutica, como lo manifiesta Ricoeur, (2003), es el método básico que permite interpretar y dar significado a lo observado y a lo escrito. Para lo cual, la observación directa, los relatos, y las encuestas obedecen a las técnicas en función de lo cual se obtiene la información respectiva.

164

Muestra

Hernández (2007) considera que *“la muestra debe ser representativa, la cual nos permite extrapolar y generalizar en toda la población objeto de estudio seleccionada”* (p. 173). Esta correspondió a 12 estudiantes de octavo semestre, matriculados en enero 31 de 2018 en el Programa Académico de Licenciatura de Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío, quienes, una vez informados, de manera libre y bajo su consentimiento, desearon participar en la investigación. Es así como las interpretaciones obtenidas durante el estudio corresponden a los sentidos de Educación Inclusiva que se han tejido durante toda su formación.

Métodos, técnicas e instrumentos

Para el caso, se empleó la técnica de la observación directa, el uso de la encuesta y el análisis de contenidos. Por lo que las diversas adecuaciones,

procesos e instrumentos que se diseñaron para la obtención de la información, corresponden a fichas de caracterización, diarios de campo, historias o relatos de vida y encuestas. En una fase inicial, se entregó a cada estudiante un instrumento que identifica características propias y que, a su vez, permite hacer un diagnóstico y acercamiento referentes al tema de investigación, es decir, el reconocimiento de algunos elementos propios de la Educación Inclusiva.

En una segunda fase, la observación permitió vislumbrar la cotidianidad de los estudiantes universitarios, donde se registraron objetivamente acontecimientos en forma sistemática, así como también proporcionar el contacto directo con el campo de investigación. Pacheco y otros (2014) manifiestan que la observación *“es una técnica que incluye el registro válido, confiable y sistemático de comportamientos y características de personas, objetos, medio o fenómenos”* (p. 9). A diferencia de otros métodos de obtención de información, como entrevista o relatos, que proporcionan una obtención rápida de resultados. Además, Taylor y Bogdan (1994) consideran que *“una de las ventajas que tiene la observación consiste en que no entorpece en el modo natural del desarrollo de los acontecimientos respecto a lo que se está investigando”* (p. 31). Es así como se habla de una interacción social no ofensiva, donde se trata de que los estudiantes observados que participan de la investigación se sientan cómodos, de forma que el investigador presente una postura neutral y desapercibida.

Una tercera fase correspondió a las narraciones, donde el análisis de contenido, permite obtener información particular de la población objeto de estudio. Es así como los relatos de las historias de vida registrados narran, de manera cronológica y escrita, sucesos vivenciales con aspectos relacionados con el tema de investigación. De esta manera, los informantes describieron, de manera abierta y libre, experiencias teóricas y prácticas vividas durante todo su proceso de formación, concernientes con la Educación Inclusiva. Por lo que, para la interpretación de la información, se hizo énfasis en los hábitos, los comportamientos, las acciones, los valores, las actitudes, los intereses y los deseos de los informantes.

Una fase final obedeció a la encuesta; método empírico complementario de recopilación de información más ágil, usada en las investigaciones de corte cualitativo. Por tanto, la encuesta corresponde a un instrumento de tipo focalizado, en cuanto se centra en un tema pertinente; descriptivo,

en el que se buscan respuestas apropiadas; específico, por que describe situaciones concretas; y cualitativa, que busca develar e interiorizar conocimientos específicos del encuestado.

Procesamiento y análisis de datos

En esta investigación se diseñó un procedimiento acorde con el planteamiento del problema y el objetivo propuesto, sustentado bajo los principios de la Hermenéutica de Heidegger (2002), y como también Ricoeur (2003) sugiere que *“el análisis corresponde al del discurso escrito y oral, los cuales permiten llegar a categorizaciones simples, axiales y selectivas”* (p. 97). Ahora bien, la interpretación de los datos se realiza teniendo como referente la prevalencia y las agrupaciones de las categorías, aprovechando la razón de la intuición en las diversas funciones del discurso, es decir, la referencial, cuando se hace sobre alguien o algo; la expresiva, cuando manifiesta un sentimiento frente a lo referido; y pragmática, cuando incorpora a los que lo escuchan o lo leen.

Para el presente estudio, el procesamiento de la información se llevó a cabo por medio de la unidad hermenéutica Atlas Ti. Además, por medio de la saturación y la triangulación de la información, se posibilitó la obtención o develado de nuevas categorías, esto gracias a la aplicación de varios instrumentos propios empleados durante el tiempo que duró el trabajo de campo. Finalmente, se socializaron las categorías emergentes a todos los informantes, con el objeto de confirmar y validar las mismas y con el propósito de establecer sus reacciones y comentarios frente a los resultados de la investigación.

Resultados y discusión

Con la finalidad de cerrar brechas, fomentar la equidad y generar oportunidades, la Educación Inclusiva es primordial en los procesos de formación de los profesionales en Educación, pues son actores directos que participan en el proceso educativo. Por lo cual, Bracho y Hernández (2009) manifiestan que *la educación corresponde a un derecho social de igualdad, de cumplimiento del derecho y de inclusión* (p. 2). No obstante, el sentido que los estudiantes de las licenciaturas asuman frente a la Educación Inclusiva es fundamental para garantizar el derecho, pues corresponde al resultado interpretativo de experiencias vividas y traídas a

colación ahora desde una mirada crítica y reflexiva. Por lo que el análisis y la triangulación de las observaciones, los relato y las encuestas, categorizan y develan los sentidos que se tejen durante el proceso de formación de los licenciados.

La observación, primera fuente de la información

En primera instancia, la observación centra la atención en las actuaciones y el registro en orden cronológico de sucesos que se van presentando para que se interprete la información de manera sistemática. Al respecto, Martín (2012) afirma que: *la observación registrada en diarios de campo, permiten una descripción constante de los sucesos, lugares, participantes y conductas* (p. 170). Por lo que es importante la no intervención del investigador, hecho que se produce cuando los sucesos son grabados en vídeo o registradas a través de fotografías, ya que con estos instrumentos podría verse modificado el proceso por un cambio en la conducta de los sujetos, dejando de ser, de este modo, un proceso habitual. Por tal, la observación sistemática se realiza por medio de una observación de contextos, en la que no hay sujetos presentes y una observación en la que intervienen sujetos en los contextos objeto de interpretación.

167

En este sentido, Bañuelos (2014) sostiene que *“en un contexto, nos estamos refiriendo a los espacios y lo que hay en ellos, es decir, los lugares donde los sujetos interactúan”* (p. 70). Por tal motivo, la observación permite obtener datos reales del comportamiento de la población objeto de estudio. Más aún, el diario de campo permite registrar, de manera escrita, lo observado referente a las actitudes, aptitudes y valores de dicha población. Sin embargo, durante los distintos registros en el diario de campo se deben realizar las correctas apreciaciones e interpretaciones a que haya lugar, con el objeto de analizar, interpretar y elaborar las conclusiones respectivas.

El relato, expresión oculta de la información

En lo referente al relato, Ricoeur (2003) considera que *“tiene una propiedad de configuración, es decir, cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio entre la vida y la historia relatada”* (p. 22). Es entonces cuando se posibilita, en primer lugar, el engranaje

entre el instante de comprender y el instante de explicar y, en segundo lugar, cuando el relato cobra valor, pues obedece al reflejo temporal y a la validez de la historia humana. Es decir, cuando se está narrando, se engrana la experiencia propia en la temporalidad, por lo que en el hecho de narrar se hace real un suceso presentado en un instante de tiempo en particular, evidenciando un enlace entre el tiempo remembrado del suceso y el tiempo actual en que se hace la narración. No obstante, para poder interpretar adecuadamente se hace indispensable reconocer los límites de la comprensión hermenéutica.

Sin embargo, la comprensión de una experiencia vivida debe realizarse por medio del lenguaje, pues ésta le da validez a la experiencia que tiene el ser humano frente al contexto. Por tal motivo, la comprensión hermenéutica se fundamenta en la significancia del lenguaje de manera temporal. Al respecto Heidegger (2002), considera que *“en ser y tiempo, sienta las bases de una comprensión del ser como temporal. Por consiguiente, lo temporal es el sentido del ser, por lo que el tiempo es entendido como horizonte de toda comprensión del ser”* (p. 29).

Por tal motivo, el relato es esencial para dar cuenta del engranaje veraz entre la experiencia y la narración del ser humano temporal; pues son los sucesos del ser lo que el relato cuenta y es la historia lo que el relato narra. Ahora bien, como el ser humano es temporal, todo lo que relata se presenta en el tiempo y, por tal motivo, lo que se presenta en el tiempo puede ser relatado.

Consecuente con lo anterior, Ricoeur (2003) sostiene que *“entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una experiencia viva”* (p. 30). De esta manera, la vida se vive, la historia de relata y se construye una red de comprensión. En otras palabras, quien narra la historia propia se está comprendiendo y, a su vez, se está conociendo un poco más, como se infiere en una esfera hermenéutica.

La encuesta, aclaración de la información

Las encuestas posibilitan realizar preguntas particulares, pertinentes y oportunas, con la finalidad de poder escrudiñar y develar cierta información que, posiblemente, se encuentra oculta e hibernando en el

interior de las personas. Pero también permite profundizar en aspectos concernientes a las categorías que han emergido a partir de las historias de vida y de los diarios de campo.

Al respecto, Hernández y otros (2007) definen la encuesta como *“una reunión para intercambiar información entre una persona –encuestador- y otra –encuestado- u otras –entrevistados-“. En el último caso, podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia”* (p. 158). Ahora bien, las encuestas pueden realizarse ya sea por medio de una serie de preguntas estandarizadas, o por una guía que tiene ciertos criterios, pero permite la incorporación de otras preguntas o variables, donde se puede hacer cualquier tipo de preguntas, según ciertos criterios objeto de estudio.

Sentidos de la educación inclusiva en los licenciados

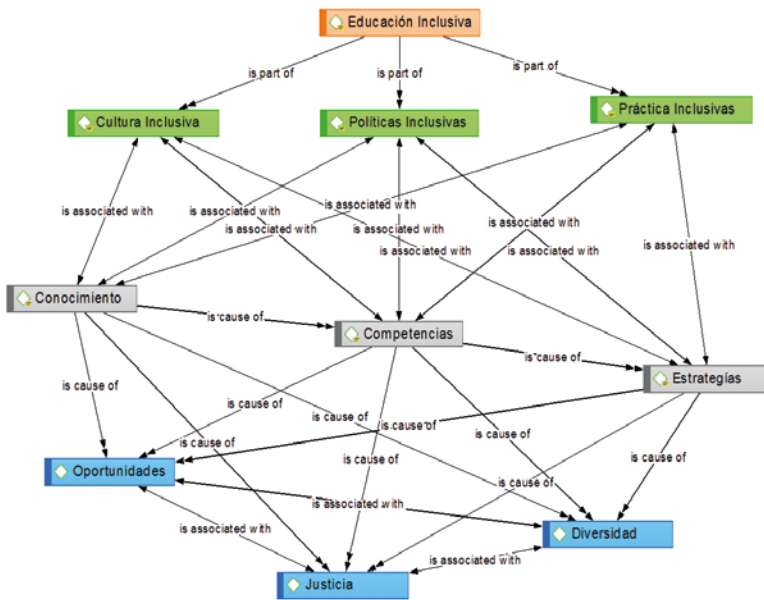
Teniendo como base el procesamiento de la información develada durante la investigación, en lo referente a las fichas de caracterización, los diarios de campo, las historias de vida y las encuestas en la unidad hermenéutica software Atlas Ti, y de acuerdo con el análisis a través del discurso escrito y oral expuesto por Ricoeur (2003), se llegó a niveles de categorización selectiva, axial y simple. Es así como la interpretación se realizó con respecto a las saturación, triangulación y agrupación de las categorías emergentes, empleando para ello la lógica instintiva que consagra las funciones referencial, expresiva y pragmática.

Por ello, los Sentidos de la Educación Inclusiva que se han tejido durante la formación de los licenciados corresponden, como lo manifiesta la UNESCO (2005), a tres categorías selectivas; Cultura Inclusiva, Políticas Inclusivas y Prácticas Inclusivas. Es claro que, en la investigación, tanto las Políticas como la Cultura Inclusiva han sido tenidas en cuenta en la construcción de los currículos, planes de estudio y planeación de clases, pues se reconocen la complejidad, la diversidad y la heterogeneidad de la población escolar. Asimismo, se evidencian el conocimiento, las competencias y la capacidad de identificar, caracterizar y elaborar Estrategias pertinentes para lograr las metas, y desarrollar las competencias en los estudiantes.

No obstante, las consideraciones de Echeita y Sandoval (2002), manifiestan que *“la Educación Inclusiva es un proceso que garantiza el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, ha retrasado los procesos inherentes a las Prácticas Inclusivas”* (p. 36). Es así como en este aspecto se encuentran limitantes de infraestructura, personal de apoyo, y recursos pedagógicos y didácticos. Después del análisis de la saturación de la información y la coocurrencia de las categorías, se evidencian y se develan tres categorías axiales; el Conocimiento, las Competencias y las Estrategias, las cuales están estrechamente relacionadas con las Categorías Selectivas y, que según Pérez y Prieto (1999), son las que *“en realidad garantizan el derecho a la Educación”* (p. 97).

De acuerdo con lo anterior, la Categoría Axial Conocimiento corresponde a lo aprendido, ya sea, de manera formal, no formal e informal, por parte del licenciado en el transcurso de su formación; la Categoría Axial Competencias obedece a capacidades, habilidades, comportamientos y al profesionalismo como el licenciado asume el rol de docente; y la Categoría Axial de Estrategias se refiere a procesos de diagnóstico, identificación, caracterización e implementación de acciones acordes al contexto y a la población atendida. Sin embargo, el desarrollo de las categorías axiales, se presenta de manera progresiva, iniciando con el conocimiento, siguiendo con las competencias y finalizando con las estrategias.

En consecuencia, se puede inferir que el sentido es fruto de la interpretación instintiva de una experiencia pasada retomado en el presente con una necesidad de mejora. Por tal motivo, los Sentidos de la Educación Inclusiva pueden ser asumidos o interiorizados dependiendo de la formación, las vivencias, el tiempo, las necesidades y la dinámica del sistema educativo, como se vislumbra en la gráfica No. 1, la cual emerge y devela los sentidos de la Educación Inclusiva.



Gráfica 1. Sentidos de la Educación Inclusiva.
Fuente: Elaboración Propia del Atlas Ti, versión 8.2.3.

Finalmente, se evidencia que emergen tres Categorías Simples; Oportunidades, Justicia y Diversidad, donde la Categoría Simple Oportunidades, como lo expresan Blanco y Cusato (2004), es entendida como la posibilidad educativa que se da a cada uno de los estudiantes, sin importar su condición o procedencia; la Categoría Simple Justicia refiere a la equidad, el restablecimiento del derecho como el ingreso al sistema educativo; y la Categoría Simple Diversidad es concebida como las adaptaciones, la participación y la particularidad del currículo para atender la población educativa y disminuir las brechas entre clases sociales.

Conclusiones

Según orientaciones de la UNESCO (2005), la formación de los profesionales en educación debe contemplar culturas, políticas y prácticas inclusivas. Es así como el nivel de formación y apropiación de los educadores y el éxito en los procesos escolares están íntimamente relacionados con los resultados y características intrínsecas de los educandos. En tal sentido, los centros destinados a la formación de profesionales en educación deben respetar y aceptar la diversidad; fomentar y generar espacios de libre expresión, e incorporar y desarrollar, en sus planes académicos,

contenidos, competencias, prácticas y evaluaciones con improntas de inclusión. Es así como de esta manera, el sentido de la Educación Inclusiva se arraiga en el licenciado en formación, primordial para cerrar brechas, promover la equidad y generar nuevas oportunidades en los educandos.

Zambrano (1999), dentro de sus apreciaciones e investigaciones, sostiene que *“la emergencia de un nuevo modelo educativo dirigido desde, en y para la diversidad, hacia la construcción social de una educación para todos, permite la redefinición y re-significación de una educación de calidad, con responsabilidad social, igualdad y eficacia (p. 156)”*. Por ello, se propone un Pacto Profesional por la Educación Inclusiva, donde el licenciado debele vocación, competencias, conocimientos y responsabilidad, además que, esté dispuesto a trabajar todos los días para dinamizar y contextualizar sus prácticas educativas, lo que implica unas continuas y permanentes capacitación y actualización.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2003). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. XXI *Revista de Educación de la Universidad de Huelva*. Madrid: UNAD (p. 48).
- Aramendi, P. y otros (2011). Los Programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Educación*. Madrid: Narcea (p. 186).
- Bañuelos, H. (2014). Comunicación Educativa en espacios museísticos: una mirada por el Museo Regional de Antropología e Historia de Nayarit (Tesis Doctoral). Nayarit: UBC (p. 70).
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. 4, 1-15. Chile: *Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> (p. 10).
- Blanco, R. y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. Santiago de Chile: UNESCO (p. 2).
- Bracho, T. y Hernández, J. (2009). Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto. X Congreso Nacional Investigación Educativa. México: COMIE (p. 2).
- Bisquerra, A. (2013). Educación Emocional y Competencias Básica para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21. Barcelona (p. 22).
- Contreras, J. (2008). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad? Barcelona: Universidad de Barcelona (p. 7).

- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico, Colombia. *Revista Zona Próxima del Instituto de Estudios de Educación*. Barranquilla: Universidad del Norte (p. 28).
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Chile: RINACE (p. 188).
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de educación*. Madrid: Narcea (pp. 36, 40).
- Gil, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación XXI*. Madrid: UNED (p. 18).
- Heidegger, M. (2002). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica (p. 29).
- Hernández, R. (2007). Fundamentos de la Metodología de la Investigación. España: McGraw Hill (p. 173).
- Hernández, R. y Otros. (2007). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill (p. 158).
- Hurtado, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística. Caracas: Sypal (p. 184).
- López, M. & Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Revista Educación XXI*. Madrid: UNAD (p. 204).
- Martin, M. (2012). La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva. (Tesis Doctoral). Huelva: Universidad de Huelva (p. 170).
- Montero, O. y Urrea A. (2011). Percepciones de reconocimiento de su cultura en los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, El Tambo. Manizales: Universidad de Manizales (p. 226).
- Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Aljibe (p. 35).
- Ordorika, I. y Rodríguez R. (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: Problemática y Propuestas. Plan de Diez años para el desarrollo del Sistema Educativo Nacional. México: UNAM (p. 199).
- Pacheco, S. y otros (2014). La metodología observacional en el desarrollo y el aprendizaje. Instrumentos y programas de actualización en dificultades del desarrollo y del aprendizaje. Ediciones Pirámide (p. 9).
- Pérez, J. y Prieto, M. (1999). Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva. Murcia: Universidad de Murcia (p. 97).
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. España: OEI (p. 32).

- Ricoeur, P. (1997). Autocomprensión e historia en los caminos de la interpretación. París: Trillas (p. 33).
- Ricoeur, P. (2003). Teoría de la Interpretación: Discurso y Excedente de Sentido. Argentina: Siglo XXI (pp. 22, 23, 30, 89, 97).
- Ríos, S. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha Escuela: Hacia una Pedagogía Comunitaria. *Revista Latinoamericana Estudios Educativos*. Manizales (p. 21).
- Rodríguez, C. (2008). Equidad de la Educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores. *Revista Perspectivas Sociales*. México: UANL (p. 57).
- Rodríguez, R. (2003). Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Zaragoza: Universidad de Zaragoza (p. 222).
- Salas, A. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schutz. Apuntes para una filosofía de la experiencia. *Revista de Filosofía No. 15*. Dialnet (p. 195).
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós (p. 31).
- UNESCO. (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París: UNESCO (p. 14).
- Vélez, M. (2010). Ricoeur y el Concepto de Texto. *Revista Co-Herencia*. Medellín (p. 96).
- Zambrano, C. (1999). Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado el 26 de noviembre de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990569> (p. 156).

A PROPÓSITO DE LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

ABOUT THE COMMODIFICATION OF EDUCATION

Claudia Patricia Castro Javela*
Nelson Ernesto López Jiménez**

* Candidata a Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana.
Co-investigadora del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias.
claudia.32085@gmail.com

** Doctor en Educación de la Universidad del Valle.
Director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias.
nelopez53@gmail.com

Cómo citar este artículo:
Castro, C. P. & López, N. E. (2020). A propósito de la mercantilización de la educación. *Revista PACA* 10, pp. 175-195.

“Hay un descuido y un abandono de los sueños de generosidad, ahogados por la hegemonía del neoliberalismo, con el individualismo y la exaltación de la propiedad privada que éste implica. Se quita valor a los ideales de libertad y de dignidad para todos los seres humanos”. (Boff, 2002, pp. 18-19).

Resumen: El presente artículo desarrolla una reflexión sobre los desafíos que enfrenta la educación actual y la incidencia que tiene el modelo económico capitalista en las dinámicas formativas, sociales, curriculares, evaluativas, pedagógicas y didácticas en la escuela. A partir de los diversos desarrollos teóricos y conceptuales que abordan la problemática de la crisis ambiental vigente, se intenta demostrar que los procesos formativos que hoy se desarrollan en la mayoría de las instituciones educativas han perdido su esencia y estructura al convertirse en mercancías o bienes de consumo; se advierte una descontextualización que impide responder y abordar las problemáticas sociales, culturales, académicas y ambientales en las cuales se encuentra inmersa la institución educativa, que permite argumentar la necesidad de construir un sistema educativo que rompa con los paradigmas vigentes en la educación tradicional, para dar paso a una educación incluyente donde se integren todos los sectores sociales, productivos y políticos en la perspectiva de contribuir al logro de una sociedad democrática, justa, participativa y pertinente con las necesidades de una realidad compleja.

Palabras clave: (Tesoro de la UNESCO): escuela, educación, crisis de la civilización, modelo económico.

Abstract: This article develops a reflection on the challenges that face the current education and the impact that the capitalist economic model has on the formative, social, curricular, evaluative, pedagogical and didactic dynamics in schools. Based on the different theoretical and conceptual developments that address the problem of the current environmental crisis, an attempt is made to show that the training processes that are currently being developed in most educational institutions have lost their essence and structure by becoming merchandise or goods of consumption, a decontextualization is noticed that prevents responding and addressing the social, cultural, academic, environmental problems in which the educational institution is immersed, which allows arguing the need to build an educational system that breaks with the actual paradigms in traditional education, to give way to an inclusive education where all social, productive and political sectors are integrated in the perspective of contributing to the achievement of a democratic, just, participatory and pertinent society with the needs of a complex reality.

Keywords: school, education, crisis of civilization, economic model.

La reflexión con la que se inicia esta elaboración permite contextualizar la realidad hegemónica en la actualidad. La escuela, desde una perspectiva tradicional, es un escenario donde se generan conocimientos, se construyen y entretienen saberes, se generan comunidades de aprendizaje y se constituye como parte de un proceso necesario para el desarrollo integral de los seres humanos; allí ocurre un proceso de formación, que teóricamente tiene como objetivo convertirse en el instrumento para transformar la sociedad. Lamentablemente, la visión instrumentalizada de la educación responde a unas políticas económicas mundiales que coartan, impiden y obstaculizan en gran medida el desarrollo de un pensamiento crítico capaz de interpelar las estructuras hegemónicas caracterizadas por la injusticia, la desigualdad, la inequidad social, económica, política, humana, que genera dudas, incertidumbres y desconfianza en la senda y creación de nuevos escenarios de transformación social, educativa y cultural.

A la luz de lo mencionado es preciso, entonces, analizar si la escuela está respondiendo a las necesidades y urgencias¹ de la sociedad y de las comunidades o, a los intereses de particulares y del modelo económico impuesto; si los saberes ancestrales, culturales y pensamientos alternativos son tenidos en cuenta y válidos en el modelo económico actual predominante.

Al dialogar con los interrogantes anteriormente planteados, es preciso advertir que la tendencia hegemónica actual en la institución educativa se caracteriza por auspiciar procesos memorísticos, repetitivos y carentes de sentido crítico, donde las estructuras de poder y control invalidan y debilitan procesos y acciones caracterizados por una visión democrática, intercultural y renovadora.

El Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, de la Universidad Surcolombiana, en desarrollo de su programa investigativo analiza algunos aspectos puntuales de la escuela, de la educación en general y del modelo económico actual que permea la educación, en la perspectiva de avanzar en construcciones colectivas que permitan propiciar procesos de formación situados, flexibles, pertinentes, que respondan a las necesidades de las comunidades.

En esta elaboración, se pretende leer las singularidades de la comunidad académica y de sus procesos educativos, que permitan deslegitimar el modelo pedagógico de transmisión y reproducción, para dar paso a procesos educativos basados en la *pertenencia social* y la *pertenencia académica*²,

1 Boaventura de Sousa en su obra "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes" señala que se debe confrontar la realidad para poder visibilizar y exaltar los saberes y pensamientos originarios; en palabras del autor: "La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo" (p. 23). "La Sociología de las Emergencias es la que nos permite abandonar esa idea de un futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto, basado en estas emergencias: por ahí vamos construyendo el futuro" (p. 31).

2 La pertenencia social hace alusión a desarrollar procesos curriculares que respondan a las necesidades sociales y emergencias del contexto; y la pertenencia académica se relaciona con la naturaleza investigativa que se le otorga al currículo, dado que es resultado de una indagación sistemática y permanente.

la cual está dirigida a toda la comunidad académica, docentes, padres de familia y estudiantes, considerados referentes de indiscutible validez.

Inicialmente, se abordará la problemática inherente al proceso de mercantilización de la educación como una expresión concreta del modelo económico, cultural, político, social y humano que permite argumentar la existencia de una crisis civilizatoria; seguidamente se reflexiona sobre el proceso de formación, referente fundamental de la dinámica educativa; y se finaliza señalando algunos aspectos de la crisis civilizatoria, formación e impactos de la pandemia covid-19 para el sector educativo.

Se es consciente de que las reflexiones presentes en este artículo descartan cualquier pretensión de agotamiento o palabra final del análisis; por el contrario, anhela abrir un espacio de participación e investigación para avanzar en propuestas pertinentes que transformen los procesos educativos, pedagógicos, culturales, sociales y curriculares de la escuela actual.

Mercantilización de la educación y crisis civilizatoria

178

El proceso de mercantilización educativa se constituye en un factor esencial en el estudio de las repercusiones económicas, políticas y sociales que caracterizan la realidad educativa vigente; la educación en el contexto del modelo neoliberal no se concibe como un derecho u oportunidad de formación para los ciudadanos (a); por el contrario, se considera un servicio que, en más de una realidad, se convierte en inaccesible por parte de un segmento significativo de la población; es decir, deja su naturaleza de bien público y se convierte en un producto que puede ser consumido por quien tenga la capacidad adquisitiva requerida.

La privatización de la educación es producto del modelo capitalista³, donde el mercado se constituye en el escenario esencial para orientar y determinar lo que se considera válido y pertinente, amparado en una

3 El capitalismo es “un modo de producción caracterizado por la fabricación industrial de mercancías, la propiedad privada de los medios de producción por parte de una clase propietaria (burguesía) y la exclusión de la mayoría de la población de dicha propiedad, la que tiene como única alternativa de sobrevivencia la venta de su fuerza de trabajo” (Cuevas, Julián & Rojas, 2018, p. 11).

perspectiva de progreso que no está sustentada en el beneficio colectivo. En este contexto, resultan válidos los siguientes interrogantes ¿es pertinente que la educación sea un bien de consumo y genere rentabilidad a las naciones?, ¿qué implicaciones tiene considerar la educación como un derecho o como un servicio? ¿Cuáles son los impactos de poner la educación en una posición de dependencia frente al mercado?

El Grupo de Investigación PACA considera la mercantilización de la educación como factor negativo para la sociedad, que vulnera el bien común, el respeto de los derechos humanos, el reconocimiento de la diferencia, la igualdad de oportunidades, la equidad, la paz y la convivencia pacífica.

Verger (2013) señala que la mercantilización educativa “consiste en la transformación de la educación en mercancía, es decir, en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que tiende a regirse por las leyes del mercado” (p. 270).

Por su parte, Herrera (2013), citando a Cubillos (1998), señala que:

La educación perdió su valor clásico de riqueza cultural idealizada en el Triángulo Humano que convergía entre sus vértices los conceptos del ser, el saber y el hacer con un ser humano mediador en los procesos afectivos, cognitivos y expresivos. En su defecto, se transforma en el Triángulo del Mercado donde sus aristas de precio, producción y consumo, sin ningún prejuicio, gravitan en torno al lenguaje de las máquinas (p. 11).

Conveniente señalar que hoy se vive un proceso de instrumentalización y deslegitimación de la educación como proceso de formación humana. La formación por competencias, el mercado y las economías gravitando en los postulados del neoliberalismo, ignoran y desconocen los saberes ancestrales, originarios, étnicos, los surgidos de los movimientos sociales, que obstaculizan la construcción de un pensamiento crítico y la apuesta hacia nuevas realidades, es decir, se impone la deshumanización de la educación como consecuencia de ponerla en condición de apéndice de las fuerzas del mercado.

Importante destacar la dinámica de los movimientos sociales alternativos (feministas, población lgtbi, indígenas, afros, rom, entre otros) que, amparados en el estudio de la realidad de sus contextos y en diálogo

con algunos sectores de la academia plantean una defensa argumentada de la educación como proceso social e histórico que se caracteriza por su naturaleza democrática, equitativa, plural y humana, en contravía de los intereses del neoliberalismo, que asume la educación como un negocio, como una mercancía, como propiedad.

La mercantilización en la educación ha cimentado las bases para que un número significativo de países haya determinado en sus políticas sociales, culturales, económicas y políticas que la educación es un bien privado al cual se puede acceder si se cuenta con los recursos y el poder adquisitivo necesarios; la educación como servicio garantiza la generación de rentabilidad y esta ha sido la razón para fortalecer un proceso de privatización de los bienes públicos como son la educación, la salud, la cultura, los recursos naturales. Algunos tratados internacionales⁴ consideran que la educación no debe ser responsabilidad del Estado y propician fuertemente la intervención del capital privado.

En el contexto de la economía mundial, la educación hace parte del mercado cognitivo, es un bien mercantil al que no todos los sujetos sociales pueden acceder, generando una exclusión social que está ligada a procesos de inequidad y de desigualdad.

Para el neoliberalismo como sistema político y económico, la educación debe regirse por las leyes del mercado; la competencia de las instituciones educativas para funcionar se equipará a la competencia de cualquier negocio mercantil, desvirtuando su naturaleza de organización del conocimiento, de producción de saber y de aporte a la ciencia, el arte, la cultura y la investigación.

Lo anterior refleja que, de acuerdo con las exigencias del modelo neoliberal, la educación es orientada por intereses particulares, deja de ser función del Estado ofrecer calidad y cobertura educativa, es decir, la educación pasa de ser un servicio público, gratuito y universal para ser un servicio mercantil privado (Vega, 2015).

4 “Desde la perspectiva de los TLC, la educación no puede ser considerada como derecho de ciudadanía. Cuando se discute el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, no hay que olvidar que el propósito principal de la Organización Mundial del Comercio es que las corrientes comerciales circulen con fluidez, libertad, equidad y previsibilidad, no que los ciudadanos vivan mejor” (Feldfeber, 2009, p. 156).

Hayek (1988), uno de los precursores del neoliberalismo, consideraba que los gastos sociales debían reducirse porque el Estado no debía hacerse cargo de los gastos individuales de sus ciudadanos; esto, porque se necesitaba una estabilidad económica que sólo se lograría con la reducción del gasto social para favorecer el desarrollo del mercado.

En el caso particular de la educación como responsabilidad del Estado, Hayek (1988) señalaba que “ni la enseñanza debe ser financiada exclusivamente con cargo al erario, ni el presupuesto del Estado ha de ser la única fuente para su sostén” (p. 498). Se observa en las anteriores enunciaciones, que todo lo que no esté alineado en las leyes del mercado no puede convertirse en responsabilidad del Estado y esto es lo que sucede actualmente en la educación.

Otro de los abanderados del sistema neoliberal es el Banco Mundial⁵, que a través de sus políticas financieras promueve el pensamiento único e ideologías cerradas donde los gobiernos de los diferentes países miembros deben cumplir dócilmente los postulados prescritos por esta organización (Estefanía, 2011).

Domenech (2007) señala que el Banco Mundial:

(...) trasluce su vocación hegemónica y su interés estratégico por llevar adelante su proyecto político, contando para su construcción con el poder de influencia e imposición que le otorga la prestación de créditos, la producción y sistematización de conocimiento y experiencias mundiales, y su extensa red de vínculos con organismos de gobierno, instituciones académicas y centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado y medios de comunicación masivos (pp. 66-67).

De acuerdo con lo anterior, es preciso señalar que no es interés del Banco Mundial propiciar una educación que priorice un pensamiento pluricultural y crítico; al contrario, busca homogenizar y alinear sus propósitos para dominar la educación bajo criterios del mercado (productividad, eficiencia,

5 El Grupo Banco Mundial es una entidad de financiamiento internacional creada en Conferencia de Bretton Woods en 1944. Está constituido a su vez por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (IFC), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI).

eficacia), pero ¿hasta qué punto el desarrollo económico es bueno para las naciones, en tanto se intenta deslegitimar su cultura, su pensamiento y sus desarrollos propios?

En este contexto, el neoliberalismo es la esencia de una política educativa mercantilista, donde la cultura del conocimiento es reemplazada por la economía de mercado. García (2018) indica que “la mercantilización alentada por los países poderosos, genera en los países subdesarrollados pérdidas”, porque “pueden poner en riesgo la calidad de la educación, pertinencia, pérdida incluso de soberanía y además permitir que estos proveedores monopolicen a los estudiantes y los programas más demandados por ellos” (p. 41).

La mercantilización de la educación es un proceso alienante que atenta contra los procesos sociales y culturales de una sociedad y a la vez obstaculiza e impide la transformación del desarrollo humano, puesto que, al pretender vender servicios, se minimiza la construcción de pensamiento autónomo y crítico.

Resulta válido señalar que la mercantilización de la educación fomenta la competencia, el individualismo, los sistemas de reproducción y homogenización de pensamiento, Sánchez & Rodríguez (2011) señalan que la mercantilización de la educación y la globalización representan una influencia negativa para los sistemas educativos dado que:

Privatización, falta de financiación de la educación pública, pérdida de soberanía del Estado sobre la misma, presión evaluativa y competitividad, transformación de los centros educativos en empresas y de la educación en una mercancía, y políticas educativas que responden a los intereses laborales y del mercado (p. 3).

El abordaje sobre mercantilización señalado en este escrito, es una invitación que cuestiona el rol del Estado de cara a los contextos específicos de las instituciones educativas y sus procesos pedagógicos, dado que sus intereses poco tienen que ver con el desarrollo y transformación de la educación, porque el poder estatal quiere dominar los escenarios educativos con el propósito de adoctrinar hombres y mujeres necesarios para el sostenimiento del proyecto neoliberal.

La educación como un bien que se comercializa ha motivado la competencia voraz por ofrecer un servicio; servicio que día a día promueve la privatización de la educación pública, motivada por un apetito económico que jamás se satisface y que deja como resultado países subdesarrollados al servicio de los imperios económicos.

En relación con lo mencionado, frecuentemente se develan más problemáticas educativas producto de las imposiciones capitalistas, las cuales se presentan en un momento muy complejo para la humanidad por la pandemia del Covid-19 que está afrontando el mundo entero.

Sumado a esto, la humanidad está atravesando una de las crisis más complejas de su historia reciente, en la cual se develan las profundas brechas de inequidad y vulneración de los Derechos Humanos, que da origen a la existencia de una crisis civilizatoria, producto de un sistema neoliberal depredador que cada día domina al mundo con sus políticas económicas.

La crisis civilizatoria es la suma de las crisis financieras, económicas, educativas, sociales, políticas, climáticas y alimenticias que enfrenta el mundo y que están siendo visibilizadas en este siglo; esta, obedece a factores puntuales como la globalización, que es un proceso económico que se desarrolla desde hace aproximadamente 50 años y ha generado un comportamiento caracterizado por un consumismo desmesurado, el cual es nocivo para la sociedad; esto por un lado; y por otro, el expansionismo de una “falsa” economía en detrimento de la economía real que experimentan las naciones (Estermann, 2012).

Al respecto, es preciso señalar que la crisis civilizatoria ha llevado al mundo a experimentar situaciones catastróficas a cuenta de un modelo económico donde no se reconocen el ejercicio, el respeto y la preservación de los Derechos Humanos; por el contrario, se fomentan valores mercantiles donde los bienes, servicios, acumulación de riquezas y ganancias son los que determinan el modelo de vida de las personas. En este sentido es importante reflexionar sobre el rol que los profesionales de educación deben asumir frente a las imposiciones políticas, sociales, labores y económicas de nuestros gobernantes.

Frente a las imposiciones del capitalismo, el docente investigador colombiano Marco Raúl Mejía (2010) señala que “surge la necesidad de un

nuevo discurso y una nueva práctica crítica que comience a orientar y a dar forma a la búsqueda de otras educaciones, las cuales van surgiendo de las resistencias en las diferentes esferas de una educación” (p. 63).

La formación como referente fundamental de la dinámica educativa

Uno de los interrogantes significativos en torno a las implicaciones de asumir la educación como una mercancía, se relaciona con la concepción restringida que asimila el proceso formativo con una acción orientada hacia la transmisión de contenidos o conocimientos que convierten la formación en un proceso de instrucción.

En los desarrollos realizados por el Grupo de Investigación PACA se ha avanzado en una definición amplia del proceso de formación, que advierte su carácter incluyente de procesos y acciones relacionadas con la dinámica formativa como lo son el currículo, la pedagogía, la didáctica y la evaluación.

“La noción de formación a un alto nivel de abstracción se refiere a un conjunto de reglas y principios y a dispositivos que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen diferentes desarrollos de sus competencias y desempeños” (López, 2011, p. 108); en este sentido, es importante señalar que de la posición que se tenga frente a las reglas y dispositivos aludidos, dependerá el concepto y los códigos elaborados y restringidos⁶ que determinan y caracterizan los procesos, los discursos, los sujetos sociales y la naturaleza de la relación existente entre ellos.

Se afirma que “la formación en esta concepción se entiende como la síntesis creativa entre un *campo de conocimientos* y un *campo de problemas* que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta” (López, 2011, p. 114). Se deduce, entonces, que la naturaleza de lo curricular,

6 En el libro *Modelos y prácticas pedagógicas en la educación superior* (2004) del Grupo de Investigación PACA se retoma el concepto de código de Bernstein que lo define como “el conjunto de principios que regulan y estructuran un modelo pedagógico, en sus dimensiones instruccional y regulativa. Es un principio regulador y estructurador de prácticas pedagógicas. Los códigos y sus modalidades son gramáticas semióticas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación por y a través de los cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y controlados” (p. 34). Editora Guadalupe.

lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo se ven determinados por esta noción de formación que debilita de manera estructural la asimilación de la formación como sinónimo de instrucción.

El currículo es un proceso que se encuentra inmerso en el proceso formativo y ha tenido múltiples interpretaciones, configurándolo como polisémico. Entre los académicos resultan múltiples inquietudes en relación con su naturaleza, historia, discursos que se desarrollan en torno a este y su aplicabilidad en la educación.

El currículo como elemento fundamental en los sistemas educativos contribuye a fundamentar el proyecto educativo y formativo de las instituciones.

Importante destacar que existen análisis y reflexiones que dentro de un contexto propugnan por dotar al currículo de su carácter holístico, incluyente, participativo y transformador de las realidades educativas. De acuerdo con Arias (2011):

La pregunta, el interrogante, la deconstrucción de las verdades establecidas, son pilares de una construcción curricular alternativa ya que el terreno en el que se mueve tiene que ver con la construcción de significados. Significados que el estudiante, pero también el docente, traen al aula y que no están exentos de connotaciones políticas o posiciones de poder (p. 30).

El currículo, entonces, es un proceso que se constituye como una reflexión permanente de cara a procesos concretos sobre la práctica educativa, en el que intervienen todos los sujetos sociales y sus mediaciones pedagógicas: estudiante – proceso pedagógico – docente; en este sentido, el currículo desde una perspectiva más dinámica, reconoce las singularidades y matices del proceso formativo, donde se da especial atención a las experiencias educativas democráticas, culturales y sociales.

En este orden de ideas, ¿se puede afirmar que en la actualidad los discursos relacionados con el currículo apuntan a reconocer al ser humano en todas sus dimensiones como un sujeto que construye saberes a través de sus experiencias o como un sujeto que debe seguir unos lineamientos impuestos por las autoridades educativas del momento?

De acuerdo con este cuestionamiento, se puede señalar que hay diversas posturas, propuestas y discursos latinoamericanos que distan del concepto de currículo como un proceso estático y netamente transmisor de conocimientos; por el contrario, avanzan en la consolidación de un currículo participativo y experiencial en el que se reconocen los sentires, intereses y necesidades de todos los sujetos sociales que intervienen en el proceso formativo.

López (1996) señala que el currículo es un proceso investigativo continuo que no se agota en lo escolar:

(...) no es posible, entonces, aceptar que el proceso curricular se conciba solamente con una acción operativa e instrumental, como un listado de asignaturas inconexas (plan de estudio), como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso acrítico y rutinario, como algo que está más emparentado con la acción en detrimento de la reflexión, análisis y cuestionamiento (p. 22).

Igualmente, López (2001) señala que “el proceso curricular se convierte en un escenario democrático donde las diversas significaciones o imaginarios (expresiones culturales, agentes, disciplinas, profesiones, entidades, organismos, etc.) dialogan, convergen, recrean, construyen, deconstruyen, concertan, etc.” (p. 127); para el investigador, el currículo debe superar la idea instrumentalista y migrar hacia escenarios de participación, donde todos los sujetos sociales reflexionen en torno al proceso formativo.

Por su parte, Magendzo (1998), citado por Pérez (2008), señala que “se trata es de asumir una actitud pedagógica frente a un conocimiento que necesariamente conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos” (p. 122); para el autor, los currículos deben ser problematizadores y reconocer el valor social del ser humano como sujeto sentipensante; además, señala que los docentes deben complejizar su rol pedagógico y realizar reflexión permanente sobre su práctica pedagógica, esto con el propósito de instar a los estudiantes a forjar un pensamiento crítico y democrático desde sus mismas vivencias e inquietudes.

Entre tanto Quiroz & Mesa (2011) señalan que el currículo “se diseña luego de la consulta de las necesidades formativas sentidas por el contexto, sirviendo a los intereses técnicos, prácticos o emancipatorios que se tengan

en una cultura y en una institución educativa, en un momento histórico determinado” (p. 624). Para los autores, el currículo tiene un espectro amplio de interpretación que responde a situaciones particulares de cada grupo poblacional.

De acuerdo con lo mencionado, la consolidación de saberes y el reconocimiento de la identidad de una sociedad juegan un papel fundamental en los procesos formativos que hoy se presentan.

Boaventura de Sousa en su obra “Descolonizar el saber, reinventar el poder” señala cómo la influencia eurocentrista limitó los derechos y formas de participación de las comunidades originarias latinoamericanas, en el sentido estricto de no reconocer sus saberes como propios y válidos, sino también, reduciendo a cero el respeto por los Derechos Humanos, la dignidad, el buen vivir, el respeto, sus tradiciones, saberes ancestrales y sus territorios. De acuerdo con De Sousa (2010) “Los movimientos del continente americano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales, que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocentrista” (pp. 18-19).

187

Según lo mencionado, la ruptura entre el pensamiento latinoamericano y el eurocentrista marca una brecha sustancial en relación con sus concepciones; por un lado, no hay un reconocimiento de las luchas y de los movimientos provenientes del sur en la construcción de identidad y saberes; y por otro, las concepciones sobre la vida en sí misma, el ser y las cosmovisiones son totalmente opuestas.

Para el autor, el pensamiento latinoamericano ha sido históricamente descalificado y señalado como inferior, inexistente, residual e improductivo, mientras que el pensamiento eurocéntrico, que es el que domina al mundo, continúa consolidando sus estructuras de poder y control e imponiendo la idea de que sus planteamientos son únicos, válidos, superiores, globales, productivos y científicos. Es por esto que se plantea la imperiosa necesidad de replantear los modelos de pensamiento que se imponen en las comunidades, para trabajar en y desde una filosofía que reconozca la diferencia, la interculturalidad y la pluralidad.

A la luz de lo planteado, el autor hace un llamado de atención para que las estructuras de pensamiento impuestas sean controvertidas; implica esto que los actuales currículos que constituyen una parte importante de la formación deben replantearse, ser flexibles y alternativos, para que haya una verdadera revolución del conocimiento a través de la construcción de identidades propias y un diálogo de saberes en la sociedad.

Como anteriormente se afirmaba, el concepto de formación también hace alusión a la pedagogía. Sobre ella hay que afirmar que existen disputas epistemológicas en cuanto al carácter, naturaleza y estatuto de la misma.

Definir pedagogía pasa por aclarar inicialmente que el estatuto epistemológico de la misma está en discusión. Algunos definen la pedagogía cómo una técnica, como un arte, como una ciencia, como un dispositivo; el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia GHPPC liderados por Olga Lucía Zuluaga y algunos de sus integrantes han intentado definir la pedagogía como la disciplina cuyo objeto es la enseñanza. No obstante, hay otras tendencias que la definen, por ejemplo, Bernstein y los continuadores⁷ de la Teoría de la Acción Comunicativa, como el dispositivo que permite que los discursos disciplinares habiten en la escuela, es decir, la pedagogía es un discurso sin discurso pero que facilita que sea llenado por los otros saberes disciplinares.

Algunos reducen la pedagogía a una técnica instrumental, otros la señalan como una disciplina que tiene que ver con elementos que permiten definir algunas dimensiones de la realidad. En ese sentido, la pedagogía es una disciplina científica que garantiza que los procesos formativos, ya sean en los diversos niveles, grados, procesos de formación, (pregrado, especialización, maestría y doctorado), como disciplina, recoja los discursos, las prácticas y los procedimientos que determinan que el propósito de formación se logre. Para Zuluaga (2011):

La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (p. 36).

7 Christian Cox, Mario Díaz Villa, Nelson López Jiménez, entre otros.

Otros análisis, determinan la pedagogía como un proceso enmarcado en estructuras de poder y control que comporta unos intereses específicos. Foucault (1994) la define como “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica” (p. 102). López (2004) concibe la pedagogía como “un proceso de interacción social intencionado que persigue acciones formativas producto de contextos definidos por prácticas, discursos, interrelaciones correspondientes a una realidad histórica” (p. 36).

En relación con el carácter crítico que comporta la pedagogía, es conveniente destacar que:

Los elementos fundamentales de la pedagogía crítica son la participación, la comunicación, la humanización, la transformación, la contextualización de esa transformación de la educación para una vida distinta, una educación que permita convivir con el otro, relacionarnos mejor con el medio ambiente, aprender para la vida y para estar felices y no preocupados por el consumismo (Cárdenas, Henao & Franco, p. 83).

En lo relacionado con la Didáctica, es conveniente relacionar algunas aproximaciones que destacan una relación directa con la enseñanza.

189

La didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas. Los parámetros de las conceptualizaciones en la didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico (Zuluaga et al, 2011, p. 38).

Carlos Eduardo Vasco⁸ enfatiza en cuanto a la didáctica que no es “la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (Vasco, 1990, p. 110).

8 Coordinador de la Primera Misión de Sabios en el año 1993, denominada Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

De acuerdo con lo señalado, es necesario realizar un deslinde epistémico para debilitar la asimilación de la didáctica a una técnica instrumental.

En lo referente a la evaluación, proceso articulado al concepto de formación, es preciso afirmar que no es sinónimo de calificación ni de medición “La evaluación es fundamentalmente intersubjetiva, por cuanto se le controla y analiza lo que se busca en ella. El dato número o estadístico en sí no hace de la evaluación una expresión objetiva” (Jurado, 2009, p. 36).

Importante afirmar que es un tratamiento equívoco asimilar la evaluación con calificación o medición; por el contrario, la evaluación exige ser analizada como proceso investigativo, un campo complejo que integra insumos, procesos y resultados, contempla la articulación entre evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación denominados procesos estructurantes del campo evaluativo y, además, las diferentes formas de evaluación, diagnóstica, sumativa y formativa, son dimensiones diferentes y complementarias de una misma realidad. Anijovich (2017) señala que:

La evaluación de los aprendizajes significa más que medir el rendimiento académico y obtener una calificación. Es por ello que nos referiremos a la evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes (p. 32).

En relación con lo anteriormente mencionado, el campo de la evaluación permite evidenciar tensiones relacionadas con: ¿valorar-evaluar?, ¿formar-calificar?, ¿pensar-memorizar?, ¿aprender-promover?, ¿criterios-escalas?, ¿investigar-certificar?, ¿medio-fin?, ¿estandarizar-singularizar?, ¿contenido-desarrollos? y ¿reconocimiento- negación?

Como se puede deducir del anterior análisis, el concepto de formación se caracteriza por su naturaleza vinculante del currículo, la pedagogía, la didáctica y la evaluación, razón por la cual, asumir una posición crítica frente a la formación requiere necesariamente extender esa mirada a sus procesos integrantes. No atender esta exigencia epistémica genera como resultado procesos formativos descontextualizados, ahistóricos e inocuos.

Crisis civilizatoria, formación e impactos de la pandemia Covid-19 para el sector educativo

La pandemia del Covid-19 llevó a la humanidad a migrar hacia situaciones de duda, asombro y perplejidad. La noción de certeza, estabilidad y confianza ha sido desvirtuada por una realidad compleja, cruda y violenta. En el caso concreto de la educación, desnudó situaciones inequitativas, desiguales, injustas que interpelan los sistemas educativos.

La actual realidad expresa problemáticas en el sector educativo que advierten la necesidad de pensar de manera amplia la formación y sus procesos constituyentes (currículo, pedagogía, didáctica y evaluación) y la naturaleza de las relaciones que estos procesos originan.

La pandemia del Covid-19 ha generado una serie de desafíos para la humanidad y la educación no ha estado exenta a esta situación; millones de niños, niñas y jóvenes de todo el mundo han visto sus procesos educativos interrumpidos porque las condiciones epidemiológicas no permiten la asistencia a las escuelas, situación que exigió la incorporación de mediaciones diversas soportadas por herramientas digitales lo cual condujo a la invasión del espacio hogar por parte procesos y acciones instaladas en el espacio escolar.

De acuerdo con la directora de la UNICEF, Henrietta Fore (2020), hay una emergencia educativa mundial por el cierre de los centros educativos, los cuales han afectado acerca de 1.500 millones de niños ante la incapacidad de realizar sus clases a distancia porque en muchos países no hay servicios de radio, televisión e internet que permitan amortiguar un poco la inasistencia a las escuelas.

En el informe de la UNICEF se señala que las condiciones de las familias y los estudiantes son completamente diferentes en el mundo; en unas regiones se presenta inequidad, desempleo, inseguridad, pobreza, entre otros aspectos, que constituyen condiciones desfavorables para continuar con los procesos formativos; entre tanto, quienes han podido acceder a las clases soportadas en herramientas digitales, no siempre cuentan con condiciones óptimas, es decir, no tienen acompañamiento familiar en sus clases, los ambientes sociales y culturales no son los mejores, hay presión familiar por los desempeños académicos, que en el análisis relacionado

con la crisis civilizatoria se expusieron sus repercusiones en los campos educativo, ambiental, político, cultural y social.

En la actualidad, la dinámica educativa está mediada por la tecnología que se convirtió en el elemento indispensable para poder llevar a cabo los procesos académicos; no obstante, la mayoría de países no estaban preparados ni tecnológica, ni estructural, ni cultural, ni emocionalmente para continuar con el proceso formativo previsto, en respuesta a las exigencias y emergencias derivadas de la crisis sanitaria.

Es imperante la necesidad de replantear el modelo tradicional y hegemónico que predomina en la educación, porque se está ante una situación excepcional que requiere analizar, reflexionar y plantear innovaciones curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas de acuerdo con las necesidades actuales.

Atendiendo a las diversas problemáticas e inequidades sociales derivadas de la crisis civilizatoria analizada en la parte inicial de este artículo, se considera conveniente señalar algunos aspectos a tener en cuenta en la construcción de alternativas viables y pertinentes en el contexto que actualmente vive la humanidad.

1. La formación no se agota en lo escolar: Los procesos formativos no deben constituirse como una camisa de fuerza, mediada por saberes académicos y enciclopédicos. Es el momento de darle importancia a los aprendizajes para la vida, los saberes culturales y los desarrollos de las comunidades, porque no se puede seguir avanzando en una lógica de saber que impone modelos pedagógicos que no leen las necesidades del contexto.

2. Noción de práctica pedagógica actual: Las prácticas pedagógicas de los maestros de todo el mundo han tenido que modificarse de cara a la pandemia Covid-19, planteando desafíos inimaginables para la educación. En este sentido, las propuestas pedagógicas actuales deben leer las dificultades de los estudiantes y de sus familias, realizando una flexibilización formativa para generar procesos de enseñanza y aprendizajes significativos.

Las prácticas pedagógicas deben replantearse y entender que el aprendizaje no se presenta únicamente en el aula de clase, se deben

generar espacios de participación y formación aún con las circunstancias que impone la pandemia para avanzar en unas prácticas que respondan a las emergencias y urgencias actuales.

3. La escuela con presencialidad restringida en el proceso formativo: La idea que se tenía antes de la pandemia era que los niños, niñas y jóvenes debían asistir a la escuela para poder “adquirir” unos aprendizajes; lo que hoy se asume es que el distanciamiento social es una de las maneras de prevenir contagios masivos de Covid-19, razón por la cual, el mundo soportó la educación apoyada en herramientas digitales, que han permitido la interacción entre los docentes y estudiantes.

4. Rol de la familia en el proceso formativo: Las familias o acudientes de los estudiantes juegan un papel fundamental en la modalidad de educación mediada por herramientas digitales que hoy se presenta, lo cual constituye una triada en el proceso formativo en el cual intervienen estudiantes-docentes-padres de familia, porque son estos últimos quienes han fungido como docentes y orientadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. Noción del horario escolar: Los horarios de clase que se tenían establecidos en muchas instituciones educativas se han modificado ante la imposibilidad que se tiene tanto en zonas urbanas como rurales de acceder a servicios de internet; quiere esto decir que se ha replanteado la noción de seguir estrictamente una cartografía metodológica en cuanto a las áreas del conocimiento u horas específicas para acceder a ellas, porque no están las condiciones dadas para que pueda desarrollarse un horario de clases; en algunos casos, la situación es más compleja y los estudiantes y docentes se enfrentan a obstáculos sustantivos para generar interacción.

Son muchos los desafíos que enfrenta hoy la educación; por un lado, los impactos de la crisis civilizatoria, la hegemonía de un proceso formativo donde priman los textos sobre los contextos, haciendo de la institución educativa una entidad que ve amenazadas su pertenencia social y su pertinencia académica pero, además, y de manera preocupante, las asombrosas desigualdad, inequidad, injusticia, desconfianza, exclusión, violencia, violación sistemática de los Derechos Humanos y la impiedad frente a los ecosistemas que amenazan, caracterizan y determina el desarrollo actual de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3), pp. 31-36.
- Arias, D. (2001). *Currículo, ciudadanía, democracia, aportes teóricos y prácticos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial, ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cárdenas, S., Henao M & Franco, M. (2014). Encuentros y desencuentros en la construcción de la otra educación. En Mora, A (comp.). *Comunicación educación un campo de resistencias* (pp. 65-86). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Cuevas, H., Julián, D & Rojas, J. (Eds). (2018). *Capitalismo en el primer plano: tensiones en el desarrollo latinoamericano (una introducción al debate)*. Chile: RIL.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, pp. 13-41.
- Domenech (2007). *El Banco Mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina*. CLACSO.
- Estefanía, J. (2011). *Contra el pensamiento único*. Taurus
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien: Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. *Polis (Santiago)*, 11(33), pp. 149-174. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000300007
- Feldfeber, M. (2009). Educación ¿en venta? Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, pp. 135-161. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D11202.dir/cap5.pdf>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- García, C. (2018). La mercantilización de la educación superior en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), pp. 36-58. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2857>
- Hayek, F. (1988). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- Herrera, J. (2013). *Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana*. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13(1), pp. 8-17. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-47022013000100002&script=sci_abstract&tlng=es
- Jurado, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá. Universidad Nacional.

- López, N. (1996). La construcción curricular: algo más que una acción instrumental. *Paideia Surcolombiana*, 1(4), pp. 15-25. <https://doi.org/10.25054/01240307.928>. Recuperado de <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/928/1792>
- López, N. (2001). La de-construcción curricular. *Bogotá: Editorial Magisterio*.
- López, N. (2004). Modelo y prácticas pedagógicas en la educación superior. Neiva: Editora Guadalupe.
- Jiménez, N., & Puentes, A. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Revista Entornos*, (24), pp. 103-122.
- Mejía, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2). Recuperado de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>
- Pérez, M. (2008). Currículum integral como trayecto de desarrollo en Abraham Magendzo. *Educación y Humanismo*, 10(15), pp. 115-125. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2157/2049>
- Quiroz, R., & Mesa, A. (2011). *Currículo crítico en la formación ciudadana*. Educere, 15(52), 621-628. [fecha de Consulta 27 de octubre de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://gabo.mineducacion.gov.co/becasdcentes/documentos/PasoPaso/UDEA/Articulo%20ciencias%20sociales.pdf>
- Sánchez, P & Rodríguez, J. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), pp. 1-12
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), pp. 107-122.
- Vega, R. (2015). El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria. *Revista El Ágora USB*, 15(1), pp. 43-72. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, pp. 268-291.
- Unicef. (2020). *La pandemia priva de enseñanza a 463 millones de niños, según la ONU*. Recuperado de <https://www.france24.com/es/20200827-la-pandemia-priva-de-ense%C3%B1anza-a-463-millones-de-ni%C3%B1os-advierde-onu>
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. 2ª ed. Colombia: Editorial Magisterio.

EVALUADORES

Alberto Malagón Plata

Universidad del Tolima

Alejandro David García Valencia

Universidad Surcolombiana

Carmen Cecilia Ángel Hoyos

I.E. Carlos Ramón Repizo Cabrera

Catalina Trujillo Vanegas

Universidad Surcolombiana

Deivis Robinson Mosquera Albornoz

Universidad Católica de Oriente

Diego Felipe Arbeláez

Universidad de la Amazonia

197

Dora Inés Chaverra Fernández

Universidad de Antioquia

Eduardo Enrique Norman Acevedo

Universitaria Politécnico Grancolombiano

Eivar Fernando Vargas Polanía

Universidad de la Amazonia

Emma Adriana De La Rosa Alzate

Universidad Autónoma de Occidente

Francisco Javier Portilla Guerrero

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional

Héctor Manuel Soto Salas

Corporación Universidad de la Costa

Javier Alfredo Fayad Sierra

Universidad del Valle

Jorge Mario Ortega Iglesias

Universidad del Magdalena

Juan Carlos Acebedo Restrepo

Universidad Surcolombiana

Julia Victoria Escobar Londoño

Universidad Nacional de Colombia

Julián Loaiza De La Pava

Universidad de Manizales

Julissa Rojas Bahamón

I.E. Jorge Eliécer Gaitán

Luis Fernando Pérez Duarte

Universidad Antonio Nariño

María Mercedes Adelina Espejel Rodríguez

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

María Victoria Rodríguez Pérez

Universidad El Bosque

Martha Patricia Vives Hurtado

Escuela Superior de Administración Pública

Mauricio Penagos

Universidad Surcolombiana

Nadia Milena Henao García

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Orfa Garzón Rayo

Universidad de San Buenaventura

Oscar Iván Ramos Núñez

I.E. Santa Lucía

Pablo Ariel Vommaro

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO

Patricia Parra Moncada

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Patricia Rodríguez Parra

Fundación Universitaria San Mateo

Reynaldo Emilio Polo Ledezma

Universidad Surcolombiana

Yhon Jairo Acosta Barajas

Universidad Tecnológica de Pereira

NORMAS EDITORIALES

Enfoque y Alcance

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad anual, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, editoriales, artículos de investigación científica, artículo de revisión, artículo de reflexión y ensayos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

La Revista PACA, por ser una publicación científica con alcance nacional a internacional, acepta artículos inéditos en español e inglés para ser publicados en formato impreso y electrónico. El envío y publicación de artículos es totalmente gratuito, no se cobran gastos de gestión, evaluación, publicación u otro tipo a los autores que presenten sus trabajos a consideración.

Proceso de revisión por pares

Cada uno de los artículos recibidos es sometido a un proceso de revisión y selección. El estudio y la selección inicial de los escritos están a cargo del Comité Editorial, el cual acepta o rechaza los originales atendiendo a la calidad científica, la concordancia con las temáticas propias de la Revista y la vigencia temporal de los resultados. Además, el Comité Editorial puede solicitar modificaciones y hacer las recomendaciones que se estimen necesarias para ajustar el documento a las indicaciones de la Revista.

Luego de esta revisión, el Comité Editorial de la Revista invita a ser pares evaluadores a personas con trayectoria investigativa, de acuerdo con el área de cada uno de los trabajos enviados. Sin embargo, si el par considera que no cuenta con el tiempo o presenta conflicto de intereses para evaluar el documento, lo debe hacer saber, para que el Comité Editorial asigne a otro par la evaluación del trabajo.

Una vez aceptada la invitación por el par evaluador, el manuscrito será sometido a evaluación tipo doble ciego por dos (2) pares académicos

(nacionales o internacionales), de los cuales al menos uno será externo a la institución editora, quienes emitirán en el formato de evaluación establecido por la Revista un concepto que puede ser: se aprueba sin cambios; se aprueba sujeto a cambios menores y no requiere nueva evaluación; se aprueba sujeto a cambios mayores y requiere nueva evaluación; se rechaza, no es publicable en la Revista. En el caso de que del concepto de los evaluadores se deriven controversias, estas serán resueltas inicialmente por el Editor o, de ser necesario, se solicitará una segunda o tercera evaluación por pares académicos.

Como resultado de la evaluación, se enviará un informe resumido vía correo electrónico al autor del artículo, con la finalidad de que realice los ajustes necesarios que hayan solicitado los evaluadores. Recibido el artículo con las correcciones realizadas, el editor de la revista verificará el acatamiento de las sugerencias de los evaluadores y analizará las justificaciones de aquellas que no se hayan tenido en cuenta. De ser necesario, el artículo será enviado de nuevo al autor para realizar los ajustes a que hubiere lugar. El proceso de revisión y evaluación del material entregado puede tardar en promedio seis meses; además, su recepción no implica la aprobación y publicación inmediata del mismo.

Periodicidad

La Revista PACA recibe permanentemente manuscritos coherentes con las líneas de investigación establecidas en su política editorial. Su periodicidad es anual, siendo esta efectiva para el mes de diciembre de cada año.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación los autores aceptan transferir los derechos de autor a la revista PACA, para su difusión en versión impresa y/o electrónica. Se entiende que las opiniones y valoraciones expresadas por los autores en los artículos son de responsabilidad exclusiva de ellos y no comprometen la opinión y la política científica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

Política Antiplagio

La Revista PACA, pensando en garantizar la originalidad de los contenidos publicados, se reserva el derecho de someter todos los manuscritos recibidos a proceso de revisión de plagio mediante el uso de herramientas tecnológicas de antiplagio utilizadas por la entidad editora,

siempre en el marco de las buenas prácticas establecidas por el COPE. Por tanto, los autores son los responsables de los contenidos presentados en los manuscritos, garantizando su originalidad.

Si como resultado del proceso de revisión de plagio se detecta un alto porcentaje de plagio, la Revista PACA en cabeza de su editor, informará al autor la decisión editorial tomada.

Política de Acceso Abierto

La Revista PACA, en su interés de contribuir a la ciencia con la publicación de nuevo conocimiento, establece su política de acceso abierto, siendo su contenido de libre acceso para sus partes interesadas, sin ningún tipo de costo para la consulta, descarga, copia y distribución, siempre y cuando respondan a fines educativos y no de lucro.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto contiene un mínimo de ocho (8) y un máximo de quince (15) páginas, tipo de letra arial, tamaño 12 y espaciado 1.5.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la Revista.
- Adjunta formato MI-INV-FO-15 DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y CESIÓN DE DERECHOS PARA LA DIFUSIÓN DEL ARTÍCULO.

Directrices para autores

La Revista PACA se publica en formato impreso y electrónico y acepta artículos inéditos en español e inglés. El envío y publicación de artículos es totalmente gratuito para los autores. No se cobran gastos de gestión, evaluación, publicación u otro tipo a los autores que presenten sus trabajos a consideración.

- Los manuscritos presentados a Revista PACA deben ser adjuntados en formato editor de texto Word.

- Los manuscritos deben contener un mínimo de 8 y un máximo de 15 páginas, tipo de letra arial, tamaño 12 y espaciado 1.5.

- Los manuscritos que por su naturaleza temática incluyan fórmulas matemáticas deberán ser escritas en herramientas tecnológicas (editor de ecuaciones) compatibles con editor de texto Word.

- Si el manuscrito enviado a Revista PACA contiene imágenes, gráficas, fotos, etc., deberán ser adjuntadas por aparte en formato original, debidamente identificadas.

- El autor debe adjuntar el formato MI-INV-FO-15 DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y CESIÓN DE DERECHOS PARA LA DIFUSIÓN DEL ARTÍCULO.

- Los manuscritos que cumplan con la tipología de artículo de investigación científica y de revisión deben cumplir con los siguientes parámetros:

- Título del artículo: Debe ser conciso, informativo y atractivo. No debe tener más de 15 palabras. El título debe presentarse en español e inglés. A pie de página se debe anotar el título de la investigación que le dio origen y el periodo de su realización.

- Información de Autor(es): Nombres y apellidos completos, nivel de formación, programa de egreso, cargo e institución donde labora, país de ubicación de la institución, correo electrónico, código ORCID, lugar y fecha de la investigación.

- Financiación: Si la investigación que originó el manuscrito tuvo en su desarrollo apoyo financiero, se debe nombrar la institución que brindó el apoyo.

- Resumen: Se presentará un resumen en español e inglés. El resumen deberá ser estructurado y tendrá como máximo 250 palabras.

- Palabras clave: Se deben incluir un máximo de cinco (5) palabras clave en español e inglés.

- Introducción: El autor debe establecer el propósito del estudio, resumir su fundamento lógico, mencionando algunas referencias pertinentes.

- Referentes teóricos: Se deben describir y analizar con profundidad los autores y teorías que sustentaron la investigación.

- Metodología: Debe reflejar la orientación metodológica de la investigación, la estructura lógica y el rigor científico del proceso de investigación, así como las técnicas y herramientas utilizadas para alcanzar los objetivos.

- Resultados: Deben presentarse en secuencia lógica, con sus respectivas tablas y gráficas, y los comentarios de los principales hallazgos de la investigación.

- Discusión: En esta sección los autores enfatizan los aspectos más importantes del estudio y se comparan con los resultados de otras investigaciones similares. Se deben evitar las conclusiones que no estén apoyadas en los hallazgos.

- Conclusiones: Presentar las conclusiones principales que se desprenden del estudio.

- Referencias: Debe contener sólo las referencias que citen en el artículo, siguiendo los lineamientos establecidos en las normas APA vigentes. Recuerde que todas deben de llevar sangría francesa, así:

* *Libro*: Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2010). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

* *Libro con editor*: Apellido, Iniciales del nombre del autor (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.

Ireland, V. (Ed.) (2007). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília, Brasil: UNESCO, INEP.

* *Capítulo de libro*: Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del capítulo. En Iniciales, nombre del editor o compilador. Apellido. (Ed.) o (Comp.), Título del libro (pp. xx-xx). Lugar de publicación: Editorial.

Hoyos, G. (2002). Nuevas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad. En Henao, M. (Comp.), Educación superior, sociedad e investigación (pp. 2-18). Bogotá, Colombia: COLCIENCIAS, ASCUN.

* *Artículo de revista*: Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pp-pp.

Somoza Rodríguez, M. (2002). Continuidad de los tópicos: prejuicios raciales y sociales en la educación cívica argentina durante el período peronista. Studia. Revista de la Universidad del Atlántico, 2-3, 49-66.

Artículos de Investigación Científica

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente

utilizada en este tipo de artículos contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de Revisión

Documento resultado de una investigación terminada en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo en el campo que se analiza. El escrito debe indicar el periodo que comprende el trabajo y ser exhaustivo frente al objetivo planteado; este debe ser preciso e incluirse al inicio del artículo; también debe reportar el número de trabajos considerados y las bases de datos y fuentes consultadas.

Este tipo de artículo se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Los autores deberán argumentar, sustentar o controvertir la información contenida en la revisión; además, harán un aporte crítico sobre las fortalezas, debilidades y posibilidades de investigación del tema propuesto.

Artículo de Reflexión

Documento que presenta resultados de investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Ensayos

Trabajos rigurosos, también originales, que expresan el punto de vista del autor sobre una problemática, con estilo libre y buena prosa, sin tener que ceñirse a una estructura rígida de redacción o a una presentación exhaustiva de datos y resultados.

Los autores de los manuscritos aceptados autorizan, mediante el envío del artículo, la cesión de derechos de propiedad intelectual a la Revista PACA la utilización de los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución), para poder incluir el texto en la Revista PACA. En este mismo documento los autores confirman que el texto es de su autoría y que en el mismo se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Desarrollos Investigativos desde el Sur.

Política particular de la revista.

Investigaciones del Programa de Acción Curricular Alternativo – PACA.

Investigaciones del Programa de Acción Curricular Alternativo – PACA.
Trabajos de Investigación de los estudiantes de la Maestría en Educación de la U.

Trabajos de Investigación de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana.

Declaración de privacidad

La Revista PACA autoriza la reproducción de artículos y textos para fines académicos o internos de las instituciones con la debida citación de la fuente. Los nombres y direcciones de correos introducidos en esta Revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por ella y no estarán disponibles para ningún otro propósito o persona.

Código de Ética

Responsabilidad del Autor(a)

- Los/as autores/as del texto enviado a la Revista PACA certifican que su trabajo es inédito, que no ha sido publicado por otros autores.
- Los/as autores/as garantizan que se ha consultado referentes científicos actualizados y/o relevantes a la temática del texto enviado.
- Los/as autores/as garantizan que los datos referenciados no han sido alterados, conservando la posibilidad de verificar hipótesis.
- Al enviar el texto a Revista PACA los/as autores/as se comprometen a no enviar de manera simultánea el texto a otra publicación científica.
- Los/as autores/as se comprometen a dar claridad de las fuentes y de los aportes mencionados en el texto.
- Los/as autores/as se comprometen a incluir aquellas personas que han hecho una contribución científica e intelectual en el marco de la conceptualización y planificación del trabajo, dando jerarquía de acuerdo al nivel de responsabilidad e implicación.
- Cuando los/as autores/as observen imprecisiones y/o errores importantes en la publicación, tienen el deber de informar al/los editor(es) de Revista PACA, dando claridad de la información a corregir.
- Los/as autores/as se responsabilizan de los textos escritos en el trabajo (conclusiones, opiniones, afirmaciones, procedimientos) enviado a la Revista PACA.
- Los/as autores/as que han enviado textos a la Revista PACA y que aún no han sido publicados o que se encuentran en proceso editorial, pueden solicitar el retiro de los mismos dejando claro los motivos por

los cuales se origina dicha solicitud; esta deberá ser aprobada por el el/la editor/a de la Revista PACA.

Responsabilidad del Revisor(a)

La Revista PACA, en el ánimo de garantizar calidad en los textos publicados, realiza el proceso de revisión por pares con personas de alto nivel en su formación, con gran experticia en el campo investigativo, siendo estos seleccionados por los miembros del Comité Editorial, con el único objetivo de que brinden aportes, críticas constructivas, sin sesgos, que permitan la toma de decisiones por parte del editor/a. Su trabajo es de modo voluntario, pero enmarcado en la política editorial de la Revista.

- El revisor/a se compromete a evaluar el manuscrito en los tiempos de entrega establecidos, dando cumplimiento a la política editorial de Revista PACA. De no ser así, está en la obligación de informar al editor/a cuando sienta que no puede garantizar las respuestas en los tiempos establecidos.

- El revisor/a se compromete a guardar confidencialidad de la información recibida en el texto. Por ende, este no puede ser discutido con otras personas externas al proceso editorial sin el consentimiento del editor/a.

- El revisor/a está en la obligación de informar al equipo editorial de Revista PACA, si se enfrenta a un conflicto de interés o inhabilidad en el proceso de evaluación del texto enviado.

- El revisor/a se compromete a llevar a cabo una revisión objetiva, evitando prejuicios personales sobre los autores/as. Está obligado a informar al editor/a si el contenido del texto ya ha sido publicado o está siendo objeto de revisión por otra publicación.

Responsabilidad del Editor(a)

- El editor/a es la persona responsable de supervisar el proceso editorial (Recepción, revisión, edición y publicación). Aporta en el diseño y establecimiento de la política editorial y procedimientos de Revista PACA.

- El editor/a es el responsable de evaluar en primer momento los textos enviados para su publicación, basado en el mérito científico y la línea editorial establecida por la Revista PACA.

- El editor/a y su equipo editorial se comprometen a guardar confidencialidad sobre la información relativa a los textos enviados a Revista PACA, sus autores y revisores, a otras personas externas al proceso editorial.

- El editor/a es el responsable de informar al autor/a en qué número será publicado su texto, que ha sido aceptado previamente.

En el marco de la pandemia originada por el COVID-19 y de cara al proceso de visibilización de una serie de desigualdades sociales, educativas, culturales, sanitarias, ambientales, propias de la existencia de una crisis civilizatoria en todos los órdenes de la sociedad, es preciso persistir en la sostenibilidad de procesos, discursos y acciones que permitan avanzar en la creación de un clima de esperanza que dinamice los vientos, sueños y anhelos de cambio.

La Revista PACA, de la Universidad Surcolombiana, presenta a la comunidad académica local, regional, nacional e internacional su edición No. 10, que recoge aportes y desarrollos que hacen alusión directa a problemáticas relacionadas con la evaluación de aprendizajes, la discapacidad intelectual, la educación inclusiva, la mercantilización de la educación, la educación continuada, la autoevaluación de programas y de instituciones, el ambiente escolar, la sensibilización literaria, la utilización e implementación de tecnologías informáticas en los procesos formativos.

www.usco.edu.co
www.grupopaca.edu.co
revistapaca@usco.edu.co
Universidad Surcolombiana,
Edificio de Postgrados, Cra. 5 No. 23-40
Neiva - Huila - Colombia