



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2022

Número

13

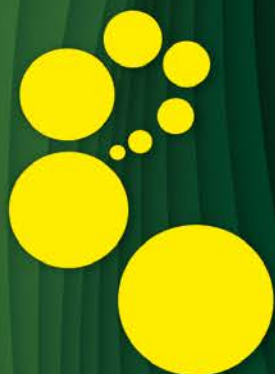
ISSN Impreso: 2027-257X

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

2022

Número

13

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. 13

Órgano de Difusión

Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social

Universidad Surcolombiana

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN En línea: 2711-1288

Periodicidad semestral

Tiraje 150 ejemplares

No. 13. 138p.

Diciembre, 2022

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

María Constanza Cardoso Perdomo

Diagramación y diseño páginas internas y carátula, publicación OJS e

Indexación de Bases de Datos Internacionales

La revista actualmente está indexada en las siguientes Bases de Datos Internacionales:



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. EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN PRIMEROS AUXILIOS A COMUNIDAD EDUCATIVA RURAL DEL HUILA - COLOMBIA, 2021	17
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Jesús Stivent Zúñiga Meneses. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente Universidad Antonio Nariño. (Colombia).</i>	
<i>Ingrid Yolercy Troche Gutiérrez. Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	
<i>Juan Camilo Calderón Farfán. Doctor en Ciencias de la Salud de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	
2. RECONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA “TODOS A APRENDER” POR PARTE DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA DE LA I.E. RICABRISA, TARQUI, HUILA	31
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Jessica Milena Vargas Paredes. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana, docente de la Institución Educativa Ricabrisa del municipio de Tarqui, Huila. (Colombia).</i>	
3. LA PINTURA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE SOBRE LOS CONFLICTOS ASOCIADOS AL USO DEL AGUA	49
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Jeniffer Katherine Cabrera Torres. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Gallego de La Plata, Huila. (Colombia).</i>	

4. EXPERIENCIAS DE AULA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN JÓVENES ESCOLARES

67

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

Sandra Vianney Fajardo. Doctora en Educación de la Universidad Interamericana de Educación de Panamá, docente Institución Educativa Luis Calixto Charry, Garzón, Huila. (Colombia).

Pavel Tovar Lizcano. Doctor en Educación de la Universidad Interamericana de Educación de Panamá, docente de la Institución Educativa Caguancito, Garzón, Huila. (Colombia).

5. FORMACIÓN PROFESIONAL AUDIOVISUAL Y DESEMPEÑO OCUPACIONAL EN COMUNICADORES SOCIALES Y PERIODISTAS

81

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

Hernando Alfonso Cerón Carlosama. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa San Antonio del Pescado, Garzón, Huila. (Colombia).

Juan Carlos Acebedo Restrepo. Doctor en Comunicación de la Universidad Nacional De La Plata. Docente de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).

6. EFECTOS DEL SIEE EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL GRADO PRIMERO EN UN COLEGIO PÚBLICO DEL HUILA

97

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

Andrea Carolina Buendía Arias. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinadora de la Institución Educativa La Merced, del Agrado Huila. (Colombia).

7. CONTEXTOS RURALES: PRETEXTO PERFECTO PARA TRANSFORMAR REALIDADES A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

109

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

Aldemar Morales Loaiza. Licenciado en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología de la Universidad Surcolombiana. Grupo Químico de Investigación y Desarrollo Ambiental - Quidea. Universidad Surcolombiana. (Colombia).

8. DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA COMO PROCESO DE INNOVACIÓN Y MEJORAMIENTO: ¿REALIDAD O UTOPIA?

117

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

Edthy Castro Montañez. Especialista en Orientación y Asesoría Educativa Comunitaria, Familiar y Comunitaria de la Universidad de Pamplona. Docente Tiempo Completo de la Universidad de Pamplona de Colombia. (Colombia).

Andrés Sánchez Gómez. Magister en Educación de la Curtin University de Perth - W. Australia. Magister en Administración del Deporte, Edith Cowan University, Perth- W. Australia. Docente Cátedra de la Universidad de Pamplona de Colombia. (Colombia).

Kleeder José Bracho Pérez. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (Venezuela), Docente Tiempo Completo de la Universidad de Pamplona, Colombia. (Colombia).

EVALUADORES

135

TABLE OF CONTENT

	Pag.
Editorial	15
1. EDUCATION FOR HEALTH IN FIRST AID TO RURAL EDUCATIONAL COMMUNITY FROM HUILA - COLOMBIA, 2021	17
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Jesús Stivent Zúñiga Meneses. Master in Education from the Surcolombiana University. Professor Antonio Nariño University. (Colombia).</i>	
<i>Ingrid Yolercy Troche Gutiérrez. Master in Public Health from the University of Antioquia. Professor at the Surcolombiana University. (Colombia).</i>	
<i>Juan Camilo Calderón Farfán. PhD in Health Sciences from the Surcolombiana University. Professor at the Surcolombiana University. (Colombia).</i>	
2. RECONTEXTUALIZATION OF THE “TODOS A APRENDER” PROGRAM BY THE ELEMENTARY TEACHERS OF THE RICABRISA EDUCATIONAL INSTITUTION	31
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Jessica Milena Vargas Paredes. Master in Education from the Surcolombiana University, teacher at the Ricabrisa Educational Institution in the municipality of Tarqui, Huila. (Colombia).</i>	
3. PAINTING: A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE LEARNING REGARDING THE CONFLICTS ASSOCIATED TO THE USE OF WATER	49
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Jennifer Katherine Cabrera Torres. Master in Education from the Surcolombiana University. Teacher at the Gallego Educational Institution in the municipality of La Plata, Huila. (Colombia).</i>	

4. CLASSROOM EXPERIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF ABILITIES AND SKILLS IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES TO YOUNG PEOPLE

67

Article type: Scientific and Technological Research

Sandra Vianney Fajardo. PhD in Education from the Inter-American University of Education of Panama, teacher at the Luis Calixto Charry Educational Institution, Garzón, Huila. (Colombia).

Pavel Tovar Lizcano. PhD in Education from the Inter-American University of Education of Panama, teacher at the Caguancito Educational Institution, Garzón, Huila. (Colombia).

5. AUDIOVISUAL PROFESSIONAL TRAINING AND OCCUPATIONAL PERFORMANCE IN SOCIAL COMMUNICATORS AND JOURNALISTS

81

Article type: Scientific and Technological Research

Hernando Alfonso Cerón Carlosama. Master in Education from the Surcolombiana University. Teacher at the San Antonio del Pescado Educational Institution, Garzón, Huila. (Colombia).

Juan Carlos Acebedo Restrepo. PhD in Communication from the National University of La Plata. Professor at the Surcolombiana University. (Colombia).

6. THE EFFECTS OF SIEE ON THE ASSESSMENT PROCESS ON THE FIRST GRADE AT A PUBLIC SCHOOL IN HUILA

97

Article type: Scientific and Technological Research

Andrea Carolina Buendía Arias. Master in Education from the Surcolombiana University. Coordinator of the La Merced Educational Institution, in Agrado Huila. (Colombia).

7. RURAL CONTEXTS: PERFECT EXCUSE TO TRANSFORM REALITIES THROUGH SCIENTIFIC RESEARCH

109

Article Type: Reflection not derived from research

Aldemar Morales Loaiza. Graduate in Natural Sciences: Physics, Chemistry and Biology from the Surcolombiana University. Chemical Group for Environmental Research and Development - Quidea. South Colombian University. (Colombia).

8. EDUCATIONAL DECENTRALIZATION IN COLOMBIA AS A PROCESS OF INNOVATION AND IMPROVEMENT: ¿REALITY OR UTOPIA?

117

Article Type: Reflection not derived from research

Edthy Castro Montañez. Specialist in Counseling, Family and Community Educational and Guidance from the University of Pamplona. Full-time Professor at the University of Pamplona in Colombia. (Colombia).

Andrés Sánchez Gómez. Master in Education from the Curtin University of Perth - W. Australia. Master in Sports Administration, Edith Cowan University, Perth-W. Australia. Professor of the University of Pamplona in Colombia. (Colombia).

Kleeder José Bracho Pérez. PhD in Educational Sciences from the Dr. Rafael Belloso Chacín Private University (Venezuela), Full-Time Professor at the University of Pamplona, Colombia. (Colombia).

EVALUATORS

135

EDITORIAL

Nelson Ernesto López Jiménez*

* Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias. nelopez53@gmail.com
0000-0003-1247-1638

Cómo citar este artículo:
López, N. E. (2022). Editorial. *Revista PACA 13*, pp. 15-16.

Para el Grupo de Investigación Programa de Acción Curricular Alternativo -PACA -, Categoría A de Minciencias, resulta muy estimulante mantener la periodicidad semestral de su órgano de difusión científico e investigativo, razón por la cual, coloca al escrutinio público su edición número trece (13), que entre otros propósitos, persigue establecer, enriquecer, incrementar y sistematizar, el diálogo de las comunidades académicas, en torno a problemáticas actuales que configuran el campo de la educación en Colombia y América Latina.

En la presente edición, se tendrá la oportunidad de conocer resultados de investigaciones relacionadas con tópicos inherentes a la Educación para la Salud en el sector rural; la recontextualización del programa nacional “Todos a Aprender”, TPA; Experiencias de Aula para el desarrollo de habilidades y destrezas en la enseñanza de las Ciencias Naturales en población joven; la problemática relacionada con la formación profesional audiovisual y el desempeño de los profesionales de la comunicación y el periodismo, como también, un trabajo de investigación sistemático sobre los impactos del SIEE en los procesos de evaluación en un determinado grado de la educación básica primaria. Estos artículos se complementan con la elaboración de ensayos relacionados con los contextos rurales: pretexto perfecto para transformar realidades a través de la

investigación científica y la descentralización educativa en Colombia como proceso de innovación y mejoramiento: realidad o utopía.

Además de la difusión de estos resultados de investigación, una pretensión concreta de este trabajo escritural, está relacionada con la visibilidad, el intercambio, la construcción y la consolidación de comunidades académicas, culturales e investigativas en torno a las problemáticas complejas que devienen de los estudios e investigaciones en el campo educativo, a partir de una concepción inacabada, inconclusa y con perspectivas de concreción y transformación de la realidad y de los contextos donde se generan, habitan, expresan e impactan las diferentes “ausencias” y “emergencias” sociales y culturales que caracterizan la realidad y el “ethos” formativo.

La naturaleza de la Revista PACA, transita por senderos de la diversidad, de la pluralidad y de la diferencia, argumento válido, para reiterar la intención de convertirse en una tribuna de difusión de diferentes perspectivas epistémicas, filosóficas, políticas, culturales e investigativas, que, a partir de argumentos sólidos, fundamenten los diversos planteamientos estructurados en referencia a problemáticas cada vez más complejas y divergentes. Renuncia a la intención de defensa del “pensamiento único” Biagini, 1998, y se inscribe en el campo de la alternatividad y de la creación de condiciones relacionadas con “múltiples opciones” y pensamientos divergentes.

Se espera que esta elaboración despierte interés y entusiasmo entre sus lectores y, como ha sido costumbre, reiterar la invitación a los diferentes académicos, investigadores, líderes y lideresas sociales y culturales para fungir como colaboradores de esta producción, que pretende incluirse en el mundo de la reflexión, el análisis y el cuestionamiento de la realidad social y cultural en la cual estamos inmersos.

EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN PRIMEROS AUXILIOS A COMUNIDAD EDUCATIVA RURAL DEL HUILA - COLOMBIA, 2021

EDUCATION FOR HEALTH IN FIRST AID TO RURAL EDUCATIONAL COMMUNITY FROM HUILA - COLOMBIA, 2021

Jesús Stivent Zúñiga Meneses*
Ingrid Yolercy Troche Gutiérrez**
Juan Camilo Calderón Farfán***

Recibido: Marzo 29, 2022

Aceptado: Junio 29, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente Universidad Antonio Nariño.
jesuszuniga56@yahoo.com
0000-0002-6513-6000

** Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad Surcolombiana.
ingridtroche06@gmail.com
0000- 0001-5861-2964

*** Doctor en Ciencias de la Salud de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Surcolombiana.
juan.calderon@usco.edu.co
0000-0001-5965-5771

How to cite this article:

Zúñiga, J., Troche, I. & Calderón, J. (2022). Educación para la salud en primeros auxilios a comunidad educativa rural del Huila - Colombia, 2021. *Revista PACA 13*, pp. 17-30.

Abstract: Student population is at high risk of accidents which require an adequate risk management to preserve students' integrity and life. This makes first aid education meaningful to handle these situations, especially in rural contexts with constraints regarding access to health services. Objective: To build by means of a participatory process an educational program in first aid with the educative community from Quituro-Tarqui in the Department of Huila, Colombia. Method: Mix Research Study – with action research methodology. This study used as data collection techniques pre-test and post-test type surveys, workshops, and knowledge dialogues with a sample of teachers, school administrators, students, and parents. Results: The study permitted to identify educational needs in first aid of the participant community. A virtual educational program in first aid was built and developed, which helped increasing a 40% of level of knowledge in first aid and permitted to identify popular knowledge about the management of these type of situations in the community. Conclusion: It should be noted the relevance and pertinence that educational programs have for health issues through knowledge dialogues, in correspondence with educational needs in health issues that affect specific realities from different contexts.

Keywords: health education, first aid, educational community, rurality, educational program.

Introduction

World statistics estimate that approximately 1,928,342 boys and girls have died from traumas or accidents that require first aid (WHO, 2013), with higher morbidity in Latin American countries. Previous research affirms that the mortality rate in minors is very high due to situations that require first aid care, but unfortunately they do not have it.

An adequate management of an out-of-hospital emergency situation improves survival and prevents future sequelae between 60% and 90% (Navarro, Arufe and Basanta, 2015) (Ariza, Betancourt and Reyes, 2017); In contrast, if adequate care is not available, the probability of preventing neurological consequences, amputations and death decreases significantly (WHO, World Report on Injury Prevention, 2004). In this sense, school children and young people constitute a population susceptible to presenting any type of accident, this being a population to prioritize in terms of first aid.

18

In Colombia, childhood accidents are considered a public health problem, due to the loss of human capital, the implications of rehabilitation processes, and the costs in social security (Ariza, Betancourt, and Reyes, 2017). The problem exposed becomes more complex in rural areas that require special monitoring by health personnel, due to the difficulty of timely management of those situations that put the lives of individuals at risk. In this sense, education is essential to intervene in this complex situation, as evidenced in studies carried out in Spain, Cuba and Colombia, which suggest that by implementing ludic and formative activities with teachers and students, the percentage of knowledge grows, generating as a result convenient actions in any situation that requires it, reducing the mortality rate and the negative consequences on the health of individuals (Ariza, Betancourt and Reyes, 2017). (Abralde and Ortin, 2010), (Rodríguez, Sanabria and Hernández, 2007), (Arteaga, 2011), (Tenorio and Escobar, 2009), (Navarro, Arufe and Basanta, 2015).

Some studies agree that teachers often have limited knowledge to provide first aid. Among the associated factors are that in their academic

training they do not develop educational processes in first aid (Felpeto, Paton and Basanta, 2015), they lack solid bases to transmit knowledge on this subject to students in educational institutions (Aldrete, Mireles, Mendoza and Camila, 2004) and there are minimal higher education institutions that implement subjects related to first aid in their study plans (Ariza, Betancourt and Reyes, 2017). It stands out from some studies that a high percentage of teachers have a favorable attitude and willingness to provide a first aid service (Cardona, Londoño and Mosquera, 2014) (Aldrete, Mireles, Mendoza and Mendoza, 2004).

In particular, this project was carried out in Quituro, a town in the municipality of Tarqui in the department of Huila, located two hours from a hospital with an emergency service; situation that increases the probability that a student or member of the educational community will die or present some type of sequel to an accident, a situation that has been recognized as a risk in the educational project of the Institution (Institución Educativa Quituro-Tarqui, 2016).

Method

Mixed research with a participatory action-research approach (Van Dalen and Meyer, 2006), which integrated pre-test and post-test surveys, workshops and knowledge dialogues. Participatory action research made possible meetings (Fernández, 2001) adapted to the situation of the COVID-19 pandemic on digital platforms, facing the handling of real problems, seeking to solve them, through specific responses to these social problems.

For this investigation, the entire educational population belonging to the Quituro Institution of the municipality of Tarqui-Huila was taken; however, it is specified that an intentional direct sampling exercise was carried out. This type of sampling, also known as sampling by judgment, convenience or criteria, is the one that is selected based on knowledge of a population or purpose of the study. On this line, the group made up of all the teachers and teaching directors and a subsample made up of students and parents of the Institution was selected as the unit of analysis (Otzen and Manterola, 2017).

For the selection of the sample, **inclusion criteria** were taken into account such as being a teacher, director, student or parent of the Quituro Educational Institution for a period of not less than one year; be over thirteen years of age and express their willingness to participate in the study. Among the **exclusion criteria** were: Presenting some type of disability or particular limitation that prevented them from participating in the study.

The sample was made up of all the teachers and managers, a subsample made up of students and parents of the Institution, as detailed in table 1.

Table 1
Selection of study participants.

N.	Distribution of study participants	N	Women		Men		Age Years	Range of permanence in the institution (years)
			n	%	n	%		
1	Managers	3	3	100	0	0	36-60	3:29
2	Teachers	25	21	84	4	16	25-69	2:20
3	Parents	5	4	80	1	20	22-48	3:10
4	Students	8	5	63	3	38	13-17	2:11
Total		41	27	66	14	34	13-69	2:29

Source: self made.

The information collection techniques used in this study were the survey and the dialogue of knowledge applied virtually through the virtual platform Google meet. It is important to specify that the dialogue of knowledge proposed for this study was conceived as a communicative and dialectical process in which different opinions, knowledge and logics can interact, in which scientific, empirical and everyday knowledge converge, in a harmonious scenario, which seeks understanding, recognition and respect for otherness (Leff, 2004).

The research was structured in four different stages or phases in compliance with the proposed objectives, being: assessment, construction, implementation and evaluation, which are developed below.

The **assessment** was achieved with an approach with the educational community since January 20, 2021, with an endorsement by the rector of the institution to carry out the entire process. In accordance with the proposed phases of the study, a pre-test type knowledge survey in first aid was applied to the participants, in order to demonstrate the needs of the topics to be raised and establish behaviors in the formative process, after an active listening through a dialogue of knowledge about the perception that the educational community had on the subject.

The **construction** phase began with the elaboration of the educational program articulating dialogues of knowledge, with the study participants belonging to the educational community. To this end, different questions, interests and knowledge were addressed in topics such as: typology and management of traumas, wounds, burns, vital signs, ophidian accidents, cardiopulmonary respiration (CPR), fractures, wound management, seizures and choking.

The **Implementation** phase refers to the development of the educational program in first aid with the teachers, directors, parents and students of the Quituro Educational Institution. After the preparation of the pretest, twelve educational and theoretical-practical sessions were designed with the active participation of the community, which were characterized by the development of a masterful explanation, viewing of informative videos, explanation of key slides for the theme, listening and constant participation. The topics developed in the sessions were: Assessment of the initial situation (Pretest), Concepts of vital signs and components, hemorrhages, fractures, seizures, snakebite accidents and compression method, burns, choking, cardiopulmonary resuscitation, Wounds; In addition, practical workshops were held in two sessions: one on seizures, burns and fractures, and another on snakebite accidents, hemorrhages and vital signs.

In the **evaluation** phase, a post-test was carried out to assess knowledge in comparison with the pre-test when relating it to the same questions; It was possible to show an increase in the percentage of correct answers, which suggests a certain degree of appropriation of the subject by the educational community. The evaluation was not only quantitative, but also qualitative, taking into account the participation, exercises and workshops that were carried out, specifying that in general terms the degree of commitment, punctuality and respect of the working group was excellent.

In the analysis of the quantitative information, descriptive statistics were used in accordance with the nature of each of the variables of the survey applied in the pretest and posttest, in accordance with the operationalization of study variables. For the qualitative analysis, the perceptions, interests, needs, opinions and knowledge of the participants chosen for the study were systematized, prioritizing that information that was most significant and pertinent.

Results

During this investigative process, the participants were asked how they perceived the need or the importance of developing an educational process in first aid. It was found that 53.66% of the teaching population considered it to be very important, added 12.20% of the population of parents, 7.32% of the population of students and another 7.32% of administrators. teachers (for a total of 80.5% of the study participants); In contrast, a small margin of the sample of students and teachers considered that the educational process was "important" (9.76%; 2.44%) or "moderately important" (4.88%; 2.44%) that they felt the same way (See figure 1).

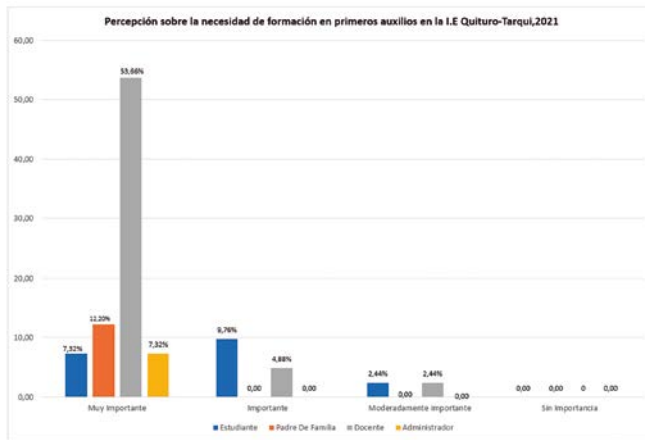


Figure 1. Perception of the need for first aid training in the I.E. Quituro-Tarqui, 2021.

Source: self made.

Evaluation of the educational program in first aid with the educational community of the Quituro-Tarqui Institution.

This study began with a pretest-type diagnostic process that inquired about the knowledge that the selected population had about first aid prior to the sessions; It was followed by the formative process and finally a post-test type evaluation was carried out that allowed analyzing and contrasting the initial knowledge with the final knowledge. The initial and final diagnostic tests asked about the same topics of interest, asking the same question in a different way. The results obtained in this process are presented and compared below.

Table 2

Comparison of the level of knowledge between pre-test and post-test by topics developed in the First Aid Educational Program.

N°	Main theme	Actors	Frequency of correct response Pre-test (n)	Pretest percentage (%)	Post-test correct response frequency (n)	Post-test percentage (%)	Improvement Percentage (%)
1	Bleeding	Students	3	7,32	4	9,76	+2,44
		Parents	3	7,32	5	12,2	+4,88
		Teachers	13	31,71	20	48,78	+17,07
		Administrat.	0	0,0	3	7,32	+7,32
		Total	19/41	46	32/41	78	+32
2	Fractures	Students	4	9,76	6	14,63	+4,87
		Parents	4	9,76	5	12,2	+2,44
		Teachers	10	34,15	20	48,78	+14,63
		Administrat.	0	0,0	3	7,32	+7,32
		Total	18/41	44	34/41	83	+29,26
3	CPR	Students	4	9,76	5	12,2	+2,44
		Parents	4	9,76	5	12,2	+2,44
		Teachers	14	34,15	18	43,9	+9,75
		Administrat.	0	0,0	3	7,32	+7,32
		Total	22/41	54	31/41	76	+22
4	PAS Behavior	Students	2	4,88	5	12,2	+7,32
		Parents	0	0,00	4	9,76	+9,76
		Teachers	3	7,32	17	41,46	+34,14
		Administrat.	3	7,32	3	7,32	0
		Total	8/41	19	29/41	71	+52
5	Seizures	Students	2	4,88	5	12,2	+7,32
		Parents	1	2,44	4	9,76	+7,32
		Teachers	0	0,00	19	46,34	+46,34
		Administrat.	0	0,00	3	7,32	+7,32
		Total	3/41	7	31/41	76	+69

6	Choking	Students	2	4,88	5	12,2	+3
		Parents	2	4,88	2	4,88	0
		Teachers	9	21,95	19	46,34	+10
		Administrat.	3	7,32	3	7,32	0
		Total	16/41	39	29/41	71	+32
7	Ophidic accident	Students	4	9,76	6	14,63	+4,87
		Parents	2	4,88	5	12,2	+7,32
		Teachers	9	21,95	20	48,78	+26,83
		Administrat.	2	4,88	3	7,32	+2,44
		Total	16/41	41	34/41	83	+42
8	Mobilization of an individual with cervical trauma	Students	4	9,76	5	12,2	+2,44
		Parents	1	2,44	4	9,76	+7,32
		Teachers	7	17,07	16	39,02	+21,95
		Administrat.	2	4,88	3	7,32	+2,44
		Total	14/41	34	28/41	68	+34
Average			36%		76%		+40%

Source: self made.

Regarding the issue of bleeding, in the initial diagnostic test, 46.35% answered the question correctly, a quantity that rose to 78.06% in the post-test; it means, there was an increase of 31.71% success in the answers after the sessions. When analyzing by subgroups, there is evidence of an increase in the level of knowledge of 2.44% in students, 4.88% in parents, 17.07% in teachers and 7.32% in administrative staff.

About the topic of fractures, only 9.76% of the students, 9.76% of the parents, 34.15 of the teachers and 0% of the administrative teachers had the basic knowledge to manage these situations. Once the educational process in first aid was carried out, this margin was reduced, achieving that 14.63% of the students, 12.20% of the parents, 48.78% of the teachers and 7.32% of administrators achieve the approval of the mentioned contents.

In cardiopulmonary resuscitation, during the initial diagnostic test, 9.76% of students, 9.76% of parents, 34.15% of teachers and 0% of administrators had basic knowledge on the subject. In contrast, once the educational process in first aid was carried out, the level of knowledge increased, achieving that 12.2% of the student population, 12.20% of parents, 43.9% of teachers and 7.32% of administrators achieved the approval of said contents.

Regarding the issue of seizures during the initial diagnostic test, it was found that 4.88% of the students, 2.44% of the parents, 0% of the teachers and administrators answered assertively. Once the educational process in first aid was carried out, it was achieved that 12.2% of the students, 9.76% of the parents, 46.34% of the teachers and 7.32% of the administrators achieved the approval of such content.

Regarding the issue of choking, during the initial diagnostic test, the members of the participating population were informed about this issue, finding that only 4.88% of the students, 4.88% of the parents, 21.95% of teachers and 7.32% of administrators had basic knowledge on the subject. However, after addressing the educational process in first aid, the correct answers increased, achieving that 12.20% of the students, 4.88% of the parents, 46.34% of the teachers and 7.32% of the administrators achieved the approval of said contents. In this sense, it is highlighted that the results of the parents and the administrators did not present any variation between the pre-test and the post-test.

In the investigation on the topic of ophidic accidents, during the initial diagnostic test it was found that 9.76% of the students, 4.88% of the parents, 21.95% of the teachers and 4.88% of the administrative teachers showed adequate knowledge to treat this situation.

In summary, there was an increase between the pretest (36%) and the posttest (76%), with an average of 40% in the level of knowledge of the first aid topics developed in this educational program. In particular, it stands out that the topics with the greatest increase were seizures (69%) and PAS behavior (52%); In contrast, the topics of CPR (22%), hemorrhages (32%) and choking (32%) presented the least variations in the level of knowledge.

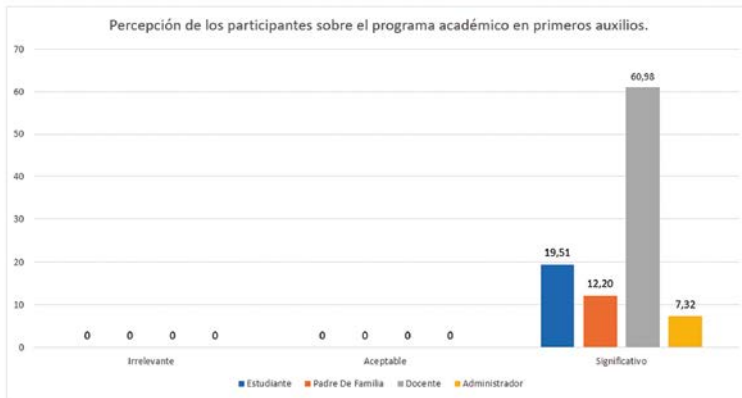


Figure 2. Perception of the participants about the academic program in first aid.

Source: self made.

100% of the participants indicated that the educational process was significant, and related to the group dialogues, they highlighted that their development seemed appropriate, necessary, pertinent, practical and adequately structured for the contextual reality of the institution. Finally, once all the field work was done with the educational community, it became clear that the first aid educational process was significant and pertinent.

Discussion

Different studies reflect similarity with the results found in this one. Some highlight that the teacher population in the school environment does not have sufficient preparation in first aid, lacking basic knowledge and having a tendency to despair in the presence of any situation that indicates danger in Peru (Cardona, Londoño and Mosquera, 2017) and Mexico (Aldrete, Mireles, Mendoza and Mendoza, 2004). Likewise, during the teacher training process, their curricula do not have courses, subjects or training on first aid, except in careers such as physical education, in which some didactic content on the subject was observed (Cruz and Gamboa, 2016), (Navarro, Arufe and Basanta, 2015). These approaches were ratified in this study, since through daily experiences desperation and ignorance are evidenced in a situation that requires first aid.

A relevant difference in this study was the inclusion of administrative staff, students and parents, in whom greater knowledge gaps were identified than teachers; In this sense, it is important to target programs to these population groups that are part of the educational community. An outstanding element is the receptivity and interest of the educational communities regarding training and developing learning processes on first aid. In this regard, different authors (Aldrete, Mireles, Mendoza and Mendoza, 2004) (Arteaga, 2011) affirm that most of the time these communities consider first aid education as something necessary and significant, for which they are interested; This situation was similar to what was identified in the Quituro Institution.

The literature highlights that people's perceptions of providing first aid is conceived as a complex task and delegated only to health personnel, who have completed specialized training in it (Abralde and Ortin, 2010), despite the fact that different authors specify that the service can be provided by anyone (Park, 2000) (UNESCO, 2020) (Muñoz and Villa, 2017). In this study, and especially during the first sessions, these same perceptions were evident; directors, teachers, parents and students expressed incapacity, ignorance and fear of acting.

The exposed challenge is consistent with studies from countries such as Spain (Felpeto, Paton and Basanta, 2015) (Abralde and Ortin, 2010) and Cuba (Felpeto, Paton and Basanta, 2015) (Abralde and Ortin, 2010) that highlight the need for a public health policy that protects the integrity of the educational community through permanent health education programs in school environments. The results of this study show that the educational community is not prepared to face a situation that requires first aid, since it did not know basic concepts and, although they recognize the need for an educational program, there are shortcomings in practices and some measures to take into account in relation to the theme. It should be noted that this type of problem is even more of a priority in rural areas, where the percentages of mortality and sequelae are higher. In this way, the need to move towards a public policy that positions health as a cross-cutting and central theme of the educational system and environments is emphasized.

At the national level, bibliography is found in Risaralda (Tenorio and Escobar, 2009), Tunja, Bogotá (Cruz and Gamboa 2016), Armenia (Ariza

and Betancourt, 2015) and Córdoba (Navarro, Arufe and Basanta, 2015) that indicates the lack of research related to first aid, which was ratified with the process of tracking and bibliographic search of this study. In this sense, it is considered important to increase scientific production on the subject of first aid from a community or collective health perspective, especially in rural areas, to overcome the existing marginality in terms of intellectual production and scientific publication.

Regarding the training processes, the bibliographic background indicates that if training sessions are held, the level of knowledge increases by almost 70%, as well as the interest of the educational community on the subject. After carrying out the virtual education process with the educational community of the Quituro-Tarqui Institution, it is observed that the figures were not so high (40%). Some variables that could have conditioned this scope may be related to interruptions in digital connectivity and the lack of attendance that these processes require. In that order of ideas, it is pertinent to continue developing studies that delve into teaching pedagogies for first aid with heterogeneous communities, from virtual platforms, attending to the current moment that the entire world is going through due to the COVID 19 pandemic.

Conclusions

The perceptions of the community regarding a first aid educational program identified in this study showed that 80.5% considered it very important; perceptions associated with the exclusivity of the topic for health professionals who provide first aid, feelings of ignorance, nervousness, as well as the existence of knowledge and beliefs for handling different situations were also identified.

The identification of educational needs to implement a first aid program by the community was carried out based on the frequency of situations that warrant first aid, training background, and pre-test evaluation. The most frequent situations were: animal bites, choking, burns, injuries with blunt objects, hemorrhages and fractures.

The design and implementation of the first aid educational program was integrated by twelve theoretical-practical sessions of the topics. The development made it possible to identify popular and community

knowledge about handling situations that require first aid, being valuable for the development of topics based on the dialogue of knowledge. Such a process implied not demeaning or questioning the knowledge of the community, since these come from traditions and culture that have meant in many cases the only tool that the population has had to manage these emergency situations.

Finally, the relevance and pertinence of the construction of health education programs from knowledge dialogues is highlighted, taking into account all the educational needs and specific realities of each context, since the realities and needs differ between one and other community. With the above, it is highlighted that the objective is aimed at building a participatory educational program in first aid with the community of the Quituro - Tarqui Educational Institution in the department of Huila.

Bibliographic references

- Aldrete, M & Mireles, M & Mendoza, P & Aranda, C. (2004). La actitud de los profesores de educación primaria ante los primeros auxilios. *Revista de educación y desarrollo, volumen (núm. 1)*, pp. 20-24. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/1/001_Red_Aldrete.pdf
- Ariza, F. & Betancurt, P (2017). *Cuáles son los conocimientos que adquieren los estudiantes del grado noveno en una institución educativa en primeros auxilios después de una capacitación por estudiantes de atención prehospitalaria*. [Tesis de pregrado]. Universidad FUCS – CES. <https://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/2949/1/Conocimientos%20Estudiantes%20Grado%20Noveno.pdf>
- Cardona, J. & Caro, A. (2014). Construcción y evaluación de una escala sobre conocimientos en primeros auxilios en estudiantes de educación media Medellín-Bello. *Revista Ces Medicina, volumen (núm. 1)*, pp. 35-48. <https://www.redalyc.org/pdf/2611/261132141004.pdf>
- Cazul, A. & Rodríguez, A. (2007). Enseñanza de primeros auxilios a escolares de cuarto y noveno grados. *Revista Cubana Salud Pública, volumen (núm. 2)*, pp. 25-28. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Educación para la salud: definición y métodos fundamentales. (2018). *Ciencia de la Salud. Educación para la salud; definición y métodos fundamentales*. <https://www.universidadviu.com/educacion-para-la-salud-definicion-y-metodos-fundamentales/>
- López, R. & Navarro, R. & Basanta, S. (2015). Formación y actitud del profesorado de educación física en educación primaria con respecto a los primeros

auxilios en la Provincia de Lugo. *Revista Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud, volumen (núm. 7)*, pp. 91-112. https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_226a62cd46444cd6839f20f3c32ac004.pdf

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis Revista Latinoamericana, volumen (núm. 7)*, pp. 290-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2798847>

Muñoz, D. & Villa, E. (2017). Paulo Freire en la Educación popular latinoamericana, el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Revista Kavilando, volumen (núm. 1)*, pp. 276-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6110066>

CICR. (2013). *Primeros Auxilios en conflictos armados y otras situaciones de violencia*. <https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/icrc-003-0870.pdf>

OMS. (2004). *Informe mundial sobre prevención de los traumatismos causados por el tránsito. Publicación científica y técnica No 599*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/726/92%2075%2031599%20X.pdf?sequence=1>

Navarro, R. & Arufe, V. (2015). Estudio descriptivo de la enseñanza de primeros auxilios desde el profesorado de Educación Física en centros de educación primaria. Sportis. *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, volumen (núm. 1)*, pp. 35-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942270>

UNESCO (2020). *Educación para la salud y el bienestar*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-salud-y-bienestar>

RECONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA “TODOS A APRENDER” POR PARTE DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA DE LA I.E. RICABRISA, TARQUI, HUILA¹

RECONTEXTUALIZATION OF THE “TODOS A
APRENDER” PROGRAM BY THE ELEMENTARY
TEACHERS OF THE RICABRISA EDUCATIONAL
INSTITUTION

Jessica Milena Vargas Paredes*

Recibido: Marzo 29, 2022

Aceptado: Julio 26, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Ricabrisa del municipio de Tarqui, Huila. yessicavargas1506@gmail.com
0000-0002-3739-4280

1 Sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila). 2021.

Cómo citar este artículo:
Vargas, J. (2022). Recontextualización del Programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa, Tarqui, Huila, *Revista PACA 13*, pp. 31-47.

Resumen: Este artículo presenta los resultados del estudio sobre los sentidos de la recontextualización del Programa “Todos a Aprender”, por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila). El estudio fue de carácter cualitativo, de tipo fenomenológico-crítico. La información fue recolectada a través de la observación participante, de la formación situada de maestros y la aplicación de entrevistas semiestructuradas de manera personal a docentes, tutores y formador del PTA; también se realizó el análisis documental relacionado con la información referente al Programa “Todos a Aprender” para comprender el discurso pedagógico y su recontextualización.

Tras realizar la investigación, se reconoció el sentido de los maestros frente a la implementación del PTA, teniendo en cuenta las características del aula multigrado; se encontró que estos tienden a participar en diversos programas, en este caso el PTA para fortalecer sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con esto, los maestros centraron la atención en los intereses de los estudiantes, generando una comunicación continua y valorando sus saberes. De esta manera, la metodología y el discurso de enseñanza del PTA fueron

reestructurados a través de la recontextualización, teniendo en cuenta que los docentes exploraron diversas maneras de formar a los estudiantes a través de la reflexión continua expresada en la comunidad de aprendizaje. Todo este proceso hizo que surgieran identidades pedagógicas en el proceso de recontextualización.

Palabras clave: recontextualización, práctica pedagógica, programa Todos a Aprender.

Abstract: This article presents the results of the study on the meanings of the recontextualization of the “Todos a Aprender” program from the perspective of the teachers of the rural elementary schools of the Ricabrisa educational institution from the municipality of Tarqui (Huila). The study was of a qualitative, phenomenological-critical nature. The information was collected through participant observation of the situated training of teachers and the application of semi-structured interviews in a personal way to teachers, tutors and PTA trainer; the content analysis was also carried out on the documents, audios and videos of the Todos a Aprender Program to understand the pedagogical discourse and its recontextualization.

After conducting the research, the teachers' sense regarding the implementation of the PTA was recognized, taking into account the characteristics of the multigrade classroom; finding that they tend to participate in various programs, in this case the PTA to strengthen their pedagogical practices. According to this, the teachers focused attention on the interests of the students, generating continuous communication and valuing their knowledge. In this way, the PTA teaching methodology and discourse were restructured through recontextualization, taking into account that teachers explored various ways to train students through continuous reflection expressed in the learning community. This whole process led to the emergence of pedagogical identities as a result of recontextualization.

Keywords: recontextualization, pedagogical practice, Everyone to Learn program.

Introducción

Esta investigación se plantea desde la temática del sentido de la recontextualización que los maestros construyen en sus prácticas pedagógicas, a partir del proceso de selección, abstracción, des-ubicación, reubicación, des-enfoque y re-enfoque de las estrategias y lineamientos que contienen los programas del Ministerio de Educación Nacional, en este caso el Programa “Todos a Aprender” (PTA) implementado en las sedes educativas de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa.

Relacionado con lo anterior, los maestros exponen sus voces y muestran la necesidad de educar desde la vivencia del contexto, teniendo en cuenta las problemáticas sociales que se presentan en cada región. De esta manera, han generado diferentes espacios de reflexión, donde se promueve más el aprendizaje basado en las problemáticas presentes en el entorno escolar de los estudiantes, teniendo en cuenta las falencias del sistema educativo, en cuanto a la formación de habilidades de los estudiantes para afrontar diversas situaciones, ya que este solo se ha dedicado a cumplir los parámetros de la calidad educativa que exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de las pruebas SABER y, a nivel internacional, las pruebas PISA.

Estos parámetros de calidad centran su estructura en una educación estandarizada, bajo los lineamientos de los derechos básicos de aprendizaje, los estándares básicos de competencia, las matrices de referencia y las orientaciones pedagógicas por área; esto con el fin de generar un currículo único y, por ende, una imposición de lo que el maestro debe trabajar durante el año escolar, mas no de los aprendizajes que este considera pertinente afianzar, teniendo en cuenta las situaciones que a diario enfrenta con sus estudiantes.

Para analizar lo anterior, la investigación caracterizó el proceso institucional de implementación del Programa “Todos a Aprender” en el periodo 2014 y 2019 en esta institución. Además, reconstruyó los sentidos en el proceso de recontextualización del Programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes a partir de la práctica de formación situada. Finalmente, identificó las identidades pedagógicas de los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui, como resultado de la recontextualización del Programa “Todos a Aprender”.

Referentes teóricos

Para comprender los sentidos construidos en el proceso de recontextualización por parte de los docentes en la implementación del Programa “Todos a Aprender”, esta investigación se sustentó en los estudios críticos de la educación, apoyados en la sociología de la educación de autores como Bernstein (1988) y en Colombia de autores como López (2001) y Díaz (1990).

Díaz (1990) sustenta que los docentes son actores de las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares, donde comunican, enseñan, producen, reproducen significados a manera de textos en un contexto. En este sentido, destaca que estos textos tienen sus orígenes en otros niveles de producción política e intelectual como el campo oficial en cabeza del Estado y el campo de la ciencia, en el cual se encuentra el campo de la educación.

Bernstein (1998) citado por Brígido (2006, p. 247), explora las posibilidades de construir el carácter sociológico del conocimiento oficial y local. Para ello se centra rígidamente en las reglas subyacentes que configuran la construcción social del discurso pedagógico y sus diversas prácticas. Estas reglas constituyen lo que Bernstein (1988) denomina dispositivo pedagógico, al que define como un conjunto de reglas formales que gobiernan la comunicación pedagógica que el dispositivo hace posible. Así, el dispositivo pedagógico actúa de manera selectiva sobre el potencial de significado, regula continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones.

34

El dispositivo pedagógico tiene como trasfondo un conjunto de reglas distributivas, de recontextualización y evaluativas que realizan el proceso de creación, transmisión y adquisición. Asimismo, el dispositivo pedagógico se estructura a través de tres campos: producción, recontextualización y reproducción del discurso, los cuales se articulan de manera jerárquica. En este último nivel analítico, la teoría reconoce que la realización del dispositivo no es un proceso cerrado o fuera del contexto social de producción y reproducción, al contrario, está determinado por este, el cual no está libre de ideología, es decir, de formas de interpretar y disputar el significado y su transmisión. Es en este nivel donde la recontextualización emerge para observar el contexto material de la práctica pedagógica.

Según López (2001), el proceso de recontextualización es entendido como la operación mediante la cual se mueven los textos y prácticas del contexto de producción discursiva, al contexto de reproducción discursiva: “Es un proceso que implica selección, abstracción, des-ubicación y reubicación, del-enfoque y re-enfoque de los significados y prácticas generadas en un campo de producción” (p. 8). Es decir, que cuando hablamos de recontextualización en referencia al Programa Todos

a Aprender, identificamos los objetivos oficiales del programa como una producción discursiva que regula y controla, pero que pasa a un contexto de reproducción en la institución escolar y las prácticas pedagógicas, donde se recontextualiza por parte de los docentes. Esto ocurre básicamente por tres razones, según López (2001):

1. El discurso entendido como texto cambia su posición en relación con otros textos, prácticas y posiciones.
2. El texto es modificado mediante reglas de selección, simplificación, condensación y elaboración.
3. Al texto se le otorga una nueva posición y es re-enfocado. (p. 8).

Según lo anterior, lo que aquí se llama “texto” sería el discurso oficial. Este, en nuestro caso, sería el propuesto por el Estado a través de su iniciativa educativa “Todos a Aprender” con el que se busca mejorar la calidad educativa de los niños a través del mejoramiento de sus resultados en las pruebas estandarizadas. Es un programa basado en estándares de calidad propuestos por organismos internacionales y que busca solucionar la baja calidad de la educación como bajo desempeño en la evaluación de las pruebas SABER.

Entonces, el proceso de recontextualización que surge de lo anterior sería el discurso que los docentes reproducen en su contexto, de modo que se pueda identificar a través de las prácticas pedagógicas la equivalencia o no de la producción discursiva del contexto primario (lo que se pretende) y la reproducción discursiva del contexto secundario (lo que sucede en el aula y en la institución). El estudio de esta transformación le da relevancia a los contenidos que se reproducen (que adecuan y enseñan lo docentes) en el ámbito de la enseñanza en el contexto rural.

Según Bernstein (1988), este proceso transformativo del discurso impartido por los docentes tiene lugar debido a la necesidad social de enseñar, es decir, de transferir el conocimiento desde el contexto en el que es producido hasta un contexto pedagógico, en el que es diseminado y reproducido. Debido a que la recontextualización es un aspecto primordial entre el proceso de generación del conocimiento y su comunicación, este atraviesa toda la actividad educativa, desde la selección de los contenidos del currículo nacional, los medios: por ejemplo, las cartillas, hasta su implementación en el aula.

La recontextualización se presenta en la práctica pedagógica; así lo concluye Parra (1996) tras investigar la metodología de dos docentes de escuela rurales donde resalta:

“La escuela colombiana no cumple las funciones que le han sido adjudicadas por la sociedad de la misma manera en todos los contextos sociales. En los contextos campesinos la escuela es primordialmente un factor de integración del niño en la sociedad más amplia, y los elementos cognoscitivos mismos, aunque obviamente son de primera importancia, no están dirigidos a la aplicación en la vida campesina cotidiana sino a facilitar su funcionamiento dentro de la sociedad nacional. En la ciudad, dado que ella se ha constituido en el contexto predominante en la vida nacional, la urgencia de la integración, como función central, cede el paso a elementos de tipo cognoscitivo y a la creación de patrones de conducta más eficientes en la ciudad”. (p. 62).

En este contexto, el fundamento teórico para comprender el papel de los docentes en comunidades campesinas nos lleva a la recontextualización del Programa Todos a Aprender, observando las prácticas pedagógicas que oculta la sobreimposición de otra realidad, la del mundo urbano, la sociedad nacional o regional más amplia, desconociendo muchas veces el contexto rural.

36

En este sentido, el esquema teórico de la recontextualización de saberes en el contexto escolar parte del esquema teórico propuesto por Bernstein (1990), adaptado por Brígido (2006), donde se plantea el concepto de dispositivo pedagógico, compuesto por estructuras sociales y sus reglas regulativas. La figura 1 representa el esquema interpretativo de la teoría general y sustantiva de esta investigación a partir de las estructuras sociales que operan sucesivamente en tres niveles: producción, recontextualización y reproducción.

La figura 1 presenta el dispositivo pedagógico aplicado en el programa Todos a Aprender, en el cual se interrelacionan las estructuras sociales que operan sucesivamente en tres niveles: producción, recontextualización y reproducción.

En primer lugar, están los grupos sociales de acuerdo con el modelo formal de la teoría, que intervienen en el proceso educativo y que, en sí, controlan lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar y el tiempo determinado en el que se debe hacer. Los grupos sociales están encabezados por las reglas

distributivas representadas por el Ministerio de Educación Nacional y los funcionarios del programa Todos a Aprender, quienes originan el discurso oficial. En esta medida realizan las políticas educativas y las reformas de estas en búsqueda de la calidad en el proceso educativo; estos, a su vez, imponen de manera estandarizada formatos, lineamientos y proyectos que los directivos docentes y docentes deben asumir en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en las prácticas pedagógicas, tal como lo podemos ver en la figura 1.

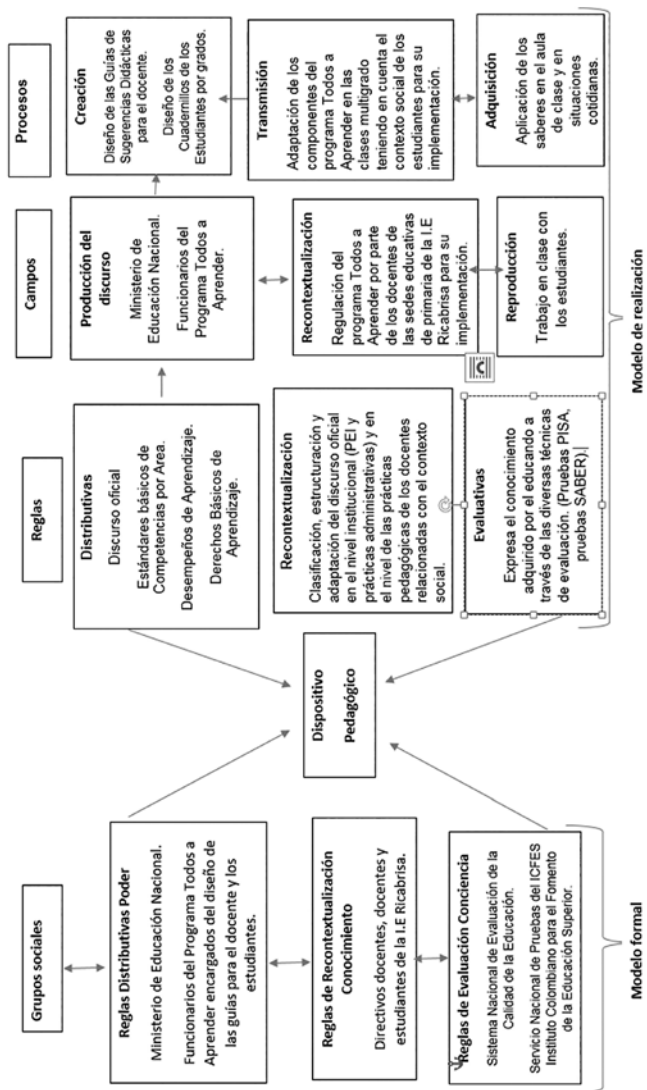


Figura 1. El dispositivo pedagógico y sus estructuraciones de acuerdo con el Programa Todos a Aprender.

Fuente: Elaboración propia a partir de Brígido (2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, en los grupos sociales aparecen las reglas de recontextualización. Esta sección está enfocada a la regulación del conocimiento; sus autores en este caso son los directivos docentes y docentes de la I.E. Ricabrisa, quienes se resisten o se adaptan a las directrices contenidas en los lineamientos del Programa Todos a Aprender. De una u otra manera los docentes están ceñidos al discurso oficial, pues a través del grupo social de las reglas evaluativas dirigido por el Sistema Nacional de Evaluación de Calidad de la Educación se decide qué es lo que se enseña y la secuencia de esta enseñanza. Por ende, los docentes pierden total autonomía dentro de lo que ellos creen necesario enseñar, porque el Estado, a través del currículo único y su evaluación, pretende crear conciencia en cuanto a las competencias mercantiles, dejando a un lado los aspectos culturales y sociales del contexto donde interactúa el estudiante.

Es así como el Programa Todos a Aprender surge dentro del marco de las políticas educativas para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas, teniendo como base la estandarización. El PTA, en directa relación con las directrices curriculares nacionales, ha tenido como referencia los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBD) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA); estos últimos referentes vienen siendo implementados desde 2018 bajo la directriz del Ministerio de Educación, y tienen como base la implementación de un currículo único nacional, aunque sus orientaciones son presentadas como optativas y respetuosas de la autonomía de las instituciones educativas y los docentes.

Los docentes implementan la recontextualización en sus prácticas pedagógicas al adaptar los componentes del Programa Todos a Aprender y sus referentes curriculares al contexto social de la institución y del estudiante, teniendo en cuenta las características de este a nivel personal, familiar y comunitario. Sin embargo, el maestro presenta una tensión continua entre lo que aparentemente debe enseñarle al estudiante según el Estado y lo que realmente necesita enseñarle al estudiante de acuerdo con la interacción que ha tenido con este. Esto se debe a los resultados que debe mostrar a nivel municipal, departamental y nacional en las pruebas aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Aunque la investigación toca algunos puntos sobre la evaluación, en particular, el desempeño en las Pruebas SABER, se enfoca

en el proceso de la recontextualización de las prácticas pedagógicas relacionadas con el discurso oficial del Programa Todos a Aprender.

Metodología

El tipo de estudio de este trabajo de investigación fue cualitativo, con un enfoque interpretativo hacia su objeto de estudio, ya que estudió la realidad de los maestros de la zona rural en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido que tuvo para estos la recontextualización del Programa Todos a Aprender. Por ello, en la investigación se incluyeron la observación participante y el análisis documental sobre la recontextualización del Programa Todos a Aprender en la I.E. Ricabrisa sede primaria; allí se observaron las prácticas pedagógicas, para comprender los sentidos y significados que los docentes le dieron a la implementación del Programa Todos a Aprender al interior de las aulas.

Este tipo de investigación facilitó la exploración e indagación sobre el sentido de la recontextualización en la institución. Además, capturó los aspectos individuales de la experiencia humana en su utilidad, logrando una visión holística de la experiencia vivida por los docentes, al incorporar el PTA a sus prácticas educativas.

En la investigación se involucraron a 12 docentes de primaria que trabajan en aula multigrado, al rector, a 3 tutoras y un formador del PTA, teniendo en cuenta que estos fueron actores esenciales en el proceso institucional de implementación y recontextualización del Programa Todos a Aprender.

Las técnicas de recolección de información que se utilizaron en la investigación fueron la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. En cuanto a la observación participante, se realizó durante la formación situada de los maestros en la comunidad de aprendizaje. También se implementó la entrevista semiestructurada, diseñada para obtener información sobre la recontextualización del Programa Todos a Aprender en relación con los sentidos construidos por parte de los docentes de básica primaria de aula multigrado.

Resultados

En este ítem se presenta el análisis de la implementación del Programa Todos a Aprender en la I.E. Ricabrisa y su recontextualización durante su ejecución en las prácticas pedagógicas de formación situada, ejercida por los docentes de primaria. Por último, se presentan las identidades pedagógicas, resultado del proceso de recontextualización.

La recontextualización del Programa Todos a Aprender realizada por los maestros de primaria de la I.E. Ricabrisa inicia desde el momento en que el Consejo Académico de la I.E. solicita al Ministerio de Educación Nacional el acompañamiento del PTA para mejorar el desempeño de las pruebas Saber, grados 3° y 5° de básica primaria, teniendo en cuenta que el objetivo principal de este programa es fortalecer el nivel de desempeño de los estudiantes desde el grado preescolar hasta el grado quinto de básica primaria, para que obtengan buenos resultados en la prueba SABER, realizada directamente a los estudiantes de los grados tercero y quinto de básica primaria.

40

A partir de los aspectos anteriores, la tutora Trujillo, del PTA, expresa lo siguiente:

El programa inició su acercamiento logrando establecer vínculos entre los directivos docentes, docentes de primaria, padres de familia y estudiantes. A pesar de que algunos docentes desconfiaban de este programa, paulatinamente, durante los 5 años que el programa estuvo en la I.E., decidieron ser parte de este para conocer las estrategias pedagógicas y de esta manera generar un mejoramiento significativo de los desempeños de los estudiantes. Así, el programa logró establecer su acompañamiento desde el año 2014 hasta el año 2019, teniendo en cuenta que el rector, con la aprobación de los docentes y el consejo directivo, solicitaban al final del año escolar la continuidad del programa por medio de una carta dirigida al Ministerio de Educación Nacional". (P. Trujillo, entrevista semiestructurada 13 de septiembre de 2020).

En este proceso, los docentes desempeñaron un papel fundamental en la recontextualización, ya que seleccionaron, reubicaron y enfatizaron los conocimientos con base en lo que los estudiantes realmente necesitaban saber, según la relación con el contexto.

En el proceso de implementación del PTA, se identificó un tránsito del silencio o invisibilidad en el discurso oficial de otros modelos de educación, especialmente aquellos propuestos para áreas rurales, los cuales han sido puestos en práctica desde hace varias décadas. Ese tránsito del vacío o silencio ocurrió en la IE Ricabrisa entre los años 2014 y 2015. En estos años se percibió la invisibilidad de los grados preescolar, primero, segundo y cuarto, porque el programa, a pesar de estar proyectado para todos los grados de primaria, solo focalizó sus estrategias en mejorar los desempeños de los estudiantes de tercero y quinto, en los cuales se presentaban pruebas SABER. Por ende, durante la formación situada, la tutora desarrollaba las actividades en el aula multigrado solo con los estudiantes focalizados mientras la docente de la escuela explicaba las temáticas en los grados no focalizados.

Referente a lo antes expuesto, la profesora Suárez, de la escuela rural de primaria, indica:

El plan clase propuesto por el PTA fue adaptado a las condiciones de las escuelas rurales y a las características de su población. Esto motivó a los docentes y a la tutora a seguir adelante con la planeación de la clase para todos los grados, teniendo en cuenta el nivel de profundización de las actividades por cada grado. Para ello, diseñaron el proyecto de aula denominado “Buscando mi vocación”, teniendo como base la introducción de los oficios y las profesiones para que los estudiantes desde muy pequeños establecieran sus intereses en el proyecto de vida. La metodología de la clase estaba sujeta a la profesión o al oficio correspondiente a la semana planeada; además de esto, estructuraron el horario para la ejecución de la planeación de cada área, asignando cada área por días de la siguiente manera: lunes: lenguaje; martes: matemáticas; miércoles: ciencias naturales; jueves: ciencias sociales; viernes: religión, proyectos y pruebas Saber. Este proyecto de aula tenía en cuenta en primer lugar las pautas de convivencia, entendiendo éstas como las condiciones necesarias para un buen ambiente de aula. (I. Suárez, entrevista semiestructurada, 12 de septiembre de 2020).

Retomando lo anterior, los docentes adoptaron en el plan de aula los derechos básicos de aprendizaje, teniendo en cuenta lo que ellos en realidad observaban referente a la implementación que el estudiante le iba a dar a estos en su vida cotidiana. Cabe destacar que la tutora fue muy flexible en cuanto a las adaptaciones realizadas a este plan de estudio,

porque para ella era necesario que los docentes trabajarán con base en el contexto inmediato. En este sentido, la tutora Ramos destaca lo siguiente: “La planeación siempre se dio a partir de las ideas de los docentes; estas eran debatidas y tras conocer cada una, se escogían las estrategias que se acercaban más al objetivo de la clase planeada” (M. Ramos, entrevista semiestructurada, 23 de septiembre de 2020).

Referente a lo anterior se concluye que el acompañamiento realizado a los maestros constituyó una transformación pedagógica y social del desempeño de los docentes, ya que estos, al participar en la formación situada, reflexionaron sobre su labor educativa e incluyeron en esta las sugerencias y estrategias originadas en los laboratorios pedagógicos desarrollados en la comunidad de aprendizaje. En este sentido, el PTA acertó en el mejoramiento de la educación a través de las estrategias utilizadas para mejorar las prácticas pedagógicas de los maestros y con estas el desempeño de los estudiantes. De igual manera, este acompañamiento influyó en las identidades pedagógicas de los maestros, porque a través del diálogo con el tutor y sus compañeros de trabajo implementaron otras alternativas de enseñar y enfocar el aprendizaje de los estudiantes, enriqueciendo de esta manera su didáctica educativa.

42

Una de las identidades pedagógicas que se presenta con el PTA es la identidad pasiva. En esta, los sujetos se acogen al programa y siguen sus directrices en función del discurso oficial; esto quiere decir que desarrollan cada uno de los procesos en el tiempo determinado por el currículo para cumplir con lo estipulado en la evaluación curricular. En esta el espacio es cerrado porque, si bien se habla de autonomía en la educación, queda sujeta a los resultados de las pruebas Saber como índice de calidad de la educación. Algunos maestros se ciñen tanto al postulado anterior, que terminan por sujetarse solo a los lineamientos del MEN. Sobre el particular, el formador Pinto indica lo siguiente:

“La evaluación estandarizada es criticada, pero esta debe ser así, por la igualdad que debe haber entre los estudiantes del territorio, el contexto puede ser diferente, pero se debe aprender lo mismo; así sea lo mínimo, por eso se establecieron los derechos básicos de aprendizaje; así los resultados no sean lo mismo. Por eso se están reforzando y fortaleciendo esas debilidades a través de los programas que fortalecen los procesos educativos”. (J. Pinto, entrevista semiestructurada 10 de noviembre de 2020).

A partir del postulado anterior, surge la identidad de la resistencia representada en la negativa de participación de algunos maestros en el PTA teniendo en cuenta que algunos de estos maestros concebían este programa como un agente evaluador de las prácticas de los docentes. Con esta consideración, E. Alvira, docente rural de primaria, indica lo siguiente:

“La implementación del programa al comienzo fue difícil porque algunos compañeros concebían el PTA como un agente evaluador que iba en contra de la autonomía de los maestros; ella lo socializó a todos los de la primaria, pero en la siguiente fuimos como unos 8 maestros, pues nos decían que era un programa, que lo aplicáramos; entonces nosotros atendimos el llamado y siempre como un lapso de tiempo estuvimos los 8 maestros que nos parecía buena la propuesta; luego, en el transcurso del tiempo se iban dando cuenta de que el programa traía unas herramientas para ellos también implementarlas, entonces se fueron uniendo a nuestro grupo y pues finalizando digamos 2 – 3 años estando con el programa se logró que todos los de primaria estuviéramos hablando en el mismo idioma, ya éramos varios, entonces la profe Paulina nos distribuyó por zona; entonces teníamos la zona de Las Mercedes y Betania, casi cada zona como de 3 – 4 maestros, y de esta manera nos reuníamos y compartíamos”. (E. Alvira, entrevista semiestructurada, 28 de septiembre del 2020).

De acuerdo con lo anterior, estos docentes en un inicio no participaron de manera inmediata en el PTA porque estos indican que la práctica pedagógica debe darse acorde al contexto de los estudiantes. En este sentido, el tiempo en esta identidad se sujeta al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y en las características que estos tienen para aprender. Teniendo en cuenta esto, los docentes utilizan el tiempo necesario para enseñar las diversas temáticas y lo hacen de manera interdisciplinar. Por ende, la evaluación se basa en las competencias que muestra el educando en las diferentes situaciones presentes en el entorno escolar y social. Cabe resaltar que esta evaluación se ciñe más al aspecto cualitativo que cuantitativo.

Sin embargo, en medio de la identidad pasiva y la identidad resistente surge la identidad de apropiación crítica. Esta se caracterizó en la mayoría de los docentes, ya que estos abrieron la posibilidad de conocer las estrategias que traía el PTA y, tras analizarlas en la formación situada llevada a cabo en la comunidad de aprendizaje, las adaptaron según las

características del contexto. De esta manera se promovió una relación estrecha entre las tutoras del programa y los docentes, ya que las tutoras tenían en cuenta la opinión de los docentes en cuanto al plan de formación y las estrategias empleadas para lograr los diversos objetivos.

Además de lo anterior, se resalta en esta identidad el tiempo que cada docente destinó para participar en la formación situada y para planear cada una de las clases, teniendo en cuenta que el tiempo determinado por la institución era muy poco. Aquí se resalta el sentido de la apropiación que los docentes tuvieron en la participación en este programa ya que participaban en las actividades del programa en el tiempo extracurricular. Todo el proceso anterior hizo que los docentes dinamizaran su práctica pedagógica y profundizaran el aprendizaje activo de los estudiantes, no en torno total de las pruebas Saber sino en torno a las habilidades de relacionar el conocimiento con el entorno y el actuar en las diversas situaciones.

Aquí se concluye que las identidades pedagógicas son el resultado de la participación de los maestros en este programa y la pertinencia que este tuvo en el contexto educativo de la I.E Ricabrisa.

Discusión

De acuerdo con los resultados, lo que potenció la recontextualización fue la adaptación del PTA a las características de enseñanza del modelo de Escuela Nueva, teniendo en cuenta que su implementación se dio en el contexto rural, donde predominan las escuelas con aula multigrado. Este vacío discursivo entre la aplicabilidad y el entorno social hizo que el PTA centrara su atención en la enseñanza multigrado y se basara en el contexto, que entró en el vacío de la educación rural. Toda vez que la formación en la metodología Escuela Nueva no ha tenido capacitación y actualización de materiales hace décadas, los docentes, especialmente la docente Suárez, lograron introducir y readaptar el PTA en diálogo con este modelo de educación rural, trabajando en equipo institucional. En este punto, la docente Suárez, de la escuela rural de primaria, indica:

“En un comienzo, las planeaciones desarrolladas con el programa fueron específicas para aulas graduadas. Tras visualizarse la necesidad que surgió en el contexto de las aulas multigrado, se

generaron varias alternativas de estructuración; entre estas, planear las clases dando respuestas a las características del aprendizaje en el área rural". (I. Suárez, entrevista semiestructurada, 12 de septiembre de 2020).

De esta manera se constituyó el plan de aula de la clase multigrado, teniendo en cuenta primero que todo la necesidad de integrar todos los grados, generando una perspectiva de diálogo con los estudiantes, partiendo de sus intereses y los conocimientos de su estructura. Además de esto, con este plan de aula se buscó establecer una participación del estudiante, donde este sintiera las ganas de trabajar con los compañeros, generando espacios de aprendizaje colaborativo, entendido como una de las maneras de aprender de los demás a través del compartir de los materiales y de los conocimientos adquiridos a través de la práctica. Fundamentalmente se destaca la relación que tienen los estudiantes con sus padres y vecinos de la comunidad, a través de las actividades de transferencia diseñadas por los docentes, donde se establecía un apoyo constante para el logro de objetivos. Además de esto, la evaluación de la evidencia de aprendizaje cambió la concepción del maestro en la forma de evaluar, ya que este tenía en cuenta la opinión de los estudiantes frente al trabajo, donde se identificaban las fortalezas y los aspectos por mejorar, se evaluaba la actitud del maestro y la metodología para realizar la clase, como también la valoración del trabajo entre los mismos estudiantes.

Conclusiones

La comunidad de la I.E. Ricabrisa parte de la necesidad de mejorar en los resultados de desempeño de la prueba SABER, tanto en el área de matemáticas como en el área de español. Con base en esto, se identifica que existe una articulación entre el rector y el comité académico conformado por directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes, quienes plantean diversas estrategias de mejoramiento, entre estas asumir el fortalecimiento de la enseñanza desde los grados de básica primaria. Teniendo en cuenta lo anterior, el rector, conociendo el objetivo y las estrategias que plantea el PTA, los expone ante el Consejo Directivo, que determina su inclusión en la I.E., remitieron entonces la solicitud ante el MEN, logrando que este tuviera en cuenta la I.E. por las características que esta presenta para ser focalizada por el programa.

En este sentido, los docentes de la I.E. Ricabrisa acogieron este programa teniendo en cuenta la base de socialización por parte de la tutora y el rector; y a través de la recontextualización situaron todas las estrategias dando respuesta a las necesidades del entorno social. Sin embargo, prevaleció la confrontación entre los lineamientos curriculares y lo que percibían los maestros que era necesario enseñar. Esta situación, generaba dos posiciones: la primera era la dependencia que generan los lineamientos curriculares en torno al proceso de la enseñanza, porque la calidad de la educación según el MEN depende de los resultados de la evaluación de la prueba Saber. La segunda posición es la pertinencia de la educación frente a la solución de diferentes situaciones de la vida diaria, Entendiendo que esta es la mejor herramienta para comprender el sentido que tiene la vida desde varias perspectivas.

De acuerdo con lo anterior, los docentes de la I.E. Ricabrisa adaptaron las estrategias del PTA teniendo en cuenta las características del área rural, logrando mejorar diversos aspectos de la práctica pedagógica y con estas los desempeños de los estudiantes. Una de las adaptaciones de la propuesta del PTA fue descentralizar esta estrategia, efectuada solo en los grados 3° y 5° de básica primaria, para implementarla en todos los grados. Esto se dio a partir de la deconstrucción de los aspectos del plan clase utilizado por la tutora para los grados antes mencionados y la construcción de estos teniendo como base las características del área rural. Ahora la clase era multigrado, es decir, todos los estudiantes de esta aula participaban de manera activa en la clase, acercándose de esta manera a la característica de Escuela Nueva, donde sus actores cumplen un papel fundamental. Teniendo en cuenta lo anterior, se percibió que para los docentes es importante partir de las características del entorno, para acercar el aprendizaje a los estudiantes, entendiendo que este fortalece su comprensión.

Además de lo anterior, se compartió la experiencia significativa de cada uno de los docentes en cuanto a las estrategias implementadas en cada una de las sedes; esto hizo que la participación de los docentes en la comunidad de aprendizaje fuera constante, teniendo en cuenta todas las iniciativas que surgían en esta. En términos generales se percibe que los docentes exploraron múltiples formas de impartir el aprendizaje para que este fuera activo, familiarizando no solo a los estudiantes sino a los padres de familia con este, ya que el aprendizaje surgía a partir de la

búsqueda de diferentes alternativas para darle solución a una situación que constantemente está presente en la vida diaria.

El resultado de la recontextualización del PTA fundamentó y complementó las identidades pedagógicas de los maestros. Entre estas se destacaron la identidad pasiva, la identidad de la resistencia y la identidad de apropiación crítica. Esta última tuvo bastante relevancia porque los maestros fueron receptivos a las estrategias del PTA y, tras el análisis de estas, las fortalecieron teniendo en cuenta la experiencia de cada uno, haciendo que el aprendizaje fuera significativo. Además, se dinamizaron las prácticas pedagógicas en torno a la pertinencia de enseñar a partir de la cultura de los participantes en los procesos.

Referencias Bibliográficas

- Bernstein, B. (1988). El dispositivo pedagógico: Reglas constitutivas. En Bernstein. (Ed.). *Poder, Educación y Conciencia Sociología de la Transmisión Cultural*, (pp. 99-111). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8769/4824.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brígido, A. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba. Argentina: Brujas.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (1), pp. 14-27. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5266/4302>
- López, N. (2001). El proceso de recontextualización y la construcción de identidades pedagógicas. *Paideia Surcolombiana*, (9), pp. 7-19. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1017/1976>
- Sandoval, R. P. (1996). *La escuela nueva*. Plaza y Janes Editores Colombia S.A.

LA PINTURA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE SOBRE LOS CONFLICTOS ASOCIADOS AL USO DEL AGUA¹

PAINTING: A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE LEARNING REGARDING THE CONFLICTS ASSOCIATED TO THE USE OF WATER

Jeniffer Katherine Cabrera Torres*

Recibido: Marzo 29, 2022

Aceptado: Agosto 2, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Gallego de La Plata, Huila.
jenifferkct@gmail.com
0000-0002-5813-7478

Resumen: El objetivo de esta investigación es analizar el resultado del aprendizaje de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa El Caguán, Neiva, sobre la disponibilidad y los conflictos asociados al uso del agua en la quebrada El Neme, mediante la aplicación de una secuencia didáctica a partir de la pintura.

1 Investigación denominada: Diseño e implementación de una secuencia didáctica a partir del componente pintura para el aprendizaje sobre la disponibilidad y conflictos asociados al uso del agua en la quebrada El Neme con estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa el Caguán, Neiva, llevada a cabo durante el año 2020.

Para desarrollar este objetivo de investigación se utilizó un enfoque mixto. Este consta de un análisis cualitativo y se tuvo en cuenta el diseño fenomenológico puesto que permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus concepciones y relaciones con el agua, a través de la pintura como un componente dentro de la secuencia didáctica que posibilita explorar los sentidos y significados que construyen los estudiantes frente a un recurso natural de uso vital. Mientras que para el análisis cuantitativo se trabajó con el diseño cuasi-experimental, el cual se llevó a cabo con un grupo control no equivalente (**GC**: estudiantes del grado 603) y se incluyó un grupo experimental o también llamado intervenido (**GI**: estudiantes del grado 604) sobre el que se aplicó la secuencia didáctica.

Cómo citar este artículo:

Cabrera, J. (2022). La pintura: propuesta didáctica para el aprendizaje sobre los conflictos asociados al uso del agua. *Revista PACA* 13, pp. 49-66.

Finalmente, los educandos del grupo intervenido adquirieron las competencias de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, reconociendo los recursos hídricos locales y la proposición de estrategias para

conservar y/o preservar el ecosistema estratégico presente en la quebrada El Neme.

Palabras clave: secuencia didáctica, pintura, disponibilidad y conflictos asociados al uso del agua.

Abstract: The aim of this research investigation is to analyze the learning output exhibited by the 6° students from the Educational Institution of Caguán, Neiva, on the availability and conflicts related to the use of the water supplied by The Neme stream through the application of a didactic sequence based on painting.

A mixed method research design was used to develop the objective of this study. In a nutshell, it consists of a qualitative analysis, in which the phenomenological design was taken into account since it allowed students to reflect on their conceptions and relationships with water, through painting as a component within the didactic sequence that makes it possible to explore the sense and meaning that students create in relation to a natural resource of vital use. Finally, concerning the quantitative analysis, the quasi-experimental design was used, which was carried out with a non-equivalent control group (CG: 603 grade students) and it was also included an experimental group also known as treatment group (EG: 604 grade students) on which the didactic sequence was applied.

50

Finally, the students of the experimental group (EG) acquired the competences of Natural Science and Environmental Education, recognizing local water resources and proposing strategies to conserve and/or preserve the key stone ecosystem components still available in The Neme stream and its surroundings.

Keywords: didactic sequence, painting, availability and conflicts related to the use of the water.

Introducción

Actualmente existe un aumento en las investigaciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales; sin embargo, deben ir acompañadas de una mayor alfabetización científica (implica enseñar desde la visión constructivista de la ciencia, donde la construcción y validación del conocimiento se realizan en comunidades, permite tomar decisiones y participar en cualquier evento que incluya desde las ciencias naturales hasta los demás campos de acción) y tecnológica de la sociedad. Cabe mencionar que uno de los problemas para este proceso de enseñanza y aprendizaje es el desinterés por parte de los estudiantes hacia los estudios

científicos, ya sea por la valoración social de la ciencia, los problemas de género, la enseñanza usual y los múltiples factores presentados en el sistema educativo (Solbes y Traver, 1996).

Otro problema es el poco ejercicio en las clases para desarrollar y fortalecer las competencias de pensamiento científico, ya que no sólo son importantes para el desarrollo de habilidades cognitivas sino también lingüísticas. Hoy en día es un reto que se desarrollen de forma rutinaria, como se hace con las competencias intelectuales (Zimmerman, 2007). Por último, no se puede escapar otra situación problema (Medina y Vargas, 2020): en Colombia la enseñanza de la Biología presenta algunas falencias correspondientes a los contenidos vinculados al medio ambiente, ya que son introducidos de una manera superficial o no son abarcados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Biología, como por ejemplo temáticas relacionadas con la biodiversidad, los tipos de ecosistemas; además de la importancia que esto representa. De la misma manera, la vinculación con el entorno en este proceso es limitada.

Adicionalmente se observa con preocupación que una vez realizadas búsquedas en bases de datos como Scielo, Revista Enseñanza de las Ciencias Naturales, Redalyc, algunos artículos en medio electrónico y la biblioteca de la Universidad Surcolombiana, son pocos los estudios relacionados en temas de enseñanza y aprendizaje en cuerpos de agua a partir del desarrollo de secuencias didácticas mediante la pintura, razón por la cual se consideró que una estrategia a implementar para dar solución a lo anterior podría ser la enseñanza a través del arte, en este caso la pintura, puesto que constituye uno de los componentes esenciales que permitirá la valoración de la importancia de este elemento, no solo desde la perspectiva de la satisfacción de las necesidades del hombre, sino también desde el imaginario social, la sensibilidad y la capacidad creativa de los sujetos (Carrillo, Carrillo y Pena, 2017), especialmente sobre el eje temático disponibilidad y conflictos asociados al uso del agua, con el fin de atender a las dificultades en Biología en educación secundaria obligatoria. Por su parte, Jiménez (2009) considera que, el concepto de ecosistema se restringe a seres vivos, percepción lineal (cadenas, no redes), es decir, una concepción estática y de actitudes, el “problema ambiental” restringido a contaminación, escasa atención a recursos, sobre todos en los abióticos, y dificultades para aceptar la responsabilidad personal.

De acuerdo con lo anterior, para desarrollar esta investigación se evaluaron las Competencias de Ciencias Naturales y Educación Ambiental que desarrollaron los estudiantes a partir de la secuencia didáctica sobre conflictos asociados al uso del agua en la quebrada El Neme.

Referentes teóricos

Enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales

Enseñar ciencias nunca ha sido una tarea fácil, peor aún en tiempos como los de hoy; la tecnología evoluciona rápidamente, existen ajustes sociales y económicos cada vez más avanzados, el problema radica tanto en las temáticas que se deben enseñar como los mejores métodos para hacerlo llegar a los estudiantes e incluso las demandas que plantea la sociedad a la escuela (Jiménez, Caamaño, Oñorbe, Pedrinaci y de Pro. 2009). Un ejemplo de esto lo podemos evidenciar con los educandos que inician su proceso de educación secundaria, y a su vez tienen que enfrentarse al cambio abrupto que se presenta en este nivel de mayor complejidad y diversidad; la consideración social de la ciencia alejada del tópico de cultura general, como tal vez sucede con las humanidades y las artes que incluso pueden llegar a ser reconocidas como patrimonio cultural, mientras que el lenguaje de las ciencias se le ha atribuido netamente a especialistas o expertos en este campo, alejándolo de la realidad social. Para Brown, Collins y Duguid (1989) la cultura de una comunidad, en este caso la científica, son conocimientos teóricos como conocimientos prácticos acerca de cómo usar las herramientas cognitivas.

Por otro lado, para que exista un buen aprendizaje en las ciencias es necesario el uso de ilustraciones: ya sean dibujos, pinturas, fotografías, diagramas y gráficos; estos constituyen un mensaje que puede ser paralelo o complementario al texto, e incluso contradictorio con él. Pueden representar entidades pequeñas o muy grandes, lo importante es comprender que este material visual en clases de ciencias tiene un lenguaje propio y es pertinente dedicar tiempo para trabajarlo con el estudiantado para poder ser aprovechado; se convierte en una forma de comunicación que actualmente está a la vanguardia (Jiménez, 2009).

En este sentido, fue urgente generar una enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en temas especiales como el agua en el contexto

de un desarrollo sostenible; es valioso que el estudiante, a pesar de no ser consciente de los problemas de su entorno, los conozca, los estudie e intente encontrar soluciones. La profundización en una problemática ambiental hace ver la complejidad de la misma, comprendiendo que no existe una relación directa de causa- efecto, sino que todas las actuaciones sobre el entorno están interrelacionadas; las relaciones de las dimensiones hombre, social y cultural ayudan en la trascendencia en los desequilibrios naturales (López, 2007). Para este tema nos corresponde a todos buscar soluciones y adaptarlas a las necesidades presentes en relación con el agua antes de que sea demasiado tarde; esto exige una educación que impulse al ciudadano a comportamientos responsables, más allá de la proposición de acciones favorables (Edwards, 2003).

La pintura como estrategia pedagógica

Las actividades con pintura producen una serie de beneficios para los estudiantes, entre los que se encontraron: estimula la comunicación, la creatividad, la sensibilidad y aumenta la capacidad de concentración y expresión de los educandos; ayuda en el desarrollo de su autoestima; desarrolla habilidades para la resolución de problemas; favorece la expresión, la percepción y la organización; favorece la expresión de sentimientos; disminuye la ansiedad y los miedos (Acevedo, Pérez y Ortiz, 2016).

53

Otra estrategia pedagógica que permite la pintura es el mejoramiento de la habilidad lectora en los estudiantes de grado primero en un trabajo de investigación realizado por Acevedo, Pérez y Ortiz, al concluir que la pintura permitió en los estudiantes explorar a partir de sus sentidos, asociar conceptos con las imágenes, reconocer y aprender nuevas palabras, comprender los elementos principales que hacen parte de una historia o cuento.

Por otro lado, es facilitadora pedagógica para el desarrollo de la autonomía (Duarte y Rodríguez, 2016) solo si se generan espacios de primer contacto, respetando las opiniones y pensamiento de los niños. Así mismo, la pintura ha sido utilizada en medios de comunicación, entre ellos está el programa Canal Educa (2019) del Canal de Isabel II Gestión, programa que viene funcionando desde 1991, el cual fomenta el conocimiento del agua y la sostenibilidad entre escolares de la comunidad de Madrid.

Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas (Tobón, Pimienta, García, 2010, p. 35).

Importancia de la secuencia didáctica a partir de competencias

En este trabajo de investigación se diseñó la secuencia didáctica a partir de la metodología basada en las competencias científicas (Pérez y Urrego, 2015). Es importante considerar que el modelo de competencias se está convirtiendo en un nuevo paradigma educativo, ya que resuelve distintos problemas, entre ellos, la gestión del currículo y el microcurrículo para asegurar la calidad del aprendizaje bajo un marco sistémico; lograr que el currículo y los procesos de aprendizaje y evaluación sean pertinentes para los estudiantes en la dinámica local, nacional e internacional, movilizándolo el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

54

Por ello, la secuencia didáctica se convierte en una herramienta que permite organizar y secuenciar una serie de actividades para tener como resultado un aprendizaje significativo en los estudiantes. Aquí no se trata de crear conocimiento científico, sino de hacer que los sujetos sean capaces de evaluar las evidencias, distinguir teorías de simples observaciones, y que los niños desarrollen en su vida escolar habilidades científicas y brindar a los docentes una herramienta pedagógica para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

De acuerdo con el problema de estudio en esta investigación se aborda desde un enfoque mixto, en el que se combinaron aspectos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos, teniendo en cuenta un diseño descriptivo (de orientación positivista) y otro diseño interpretativo (de orientación naturalista fenomenológica).

Para el análisis cuantitativo, se trabajó con el diseño cuasi-experimental, el cual se llevó a cabo con un grupo control (**GC**: estudiantes del grado 603, jornada la tarde) y se incluyó un grupo experimental o también llamado intervenido (**GI**: estudiantes del grado 604, jornada la tarde) sobre el que se aplicó la secuencia didáctica, para establecer posteriormente los contrastes. Se empleó como instrumento de recolección el cuestionario inicial (pre-test) y el cuestionario final (pos-test), ya que permitió conocer las concepciones previas de las estudiantes y los estudiantes y comparar las competencias adquiridas en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental por los estudiantes pertenecientes al grupo experimental como en el grupo control. Para el análisis de los resultados se utilizó la técnica del t-student.

En el desarrollo del enfoque cualitativo en este estudio, se tuvo en cuenta el diseño fenomenológico, puesto que permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus concepciones y relaciones con el agua. Se utilizó el análisis de contenido de las opiniones y percepciones de los estudiantes, teniendo en cuenta que estas no se reducen a meras variables, sino que son la expresión de las formas como los sujetos perciben su propia realidad, por lo que los estudiantes deben ser vistos de una forma integral, lo que permite realizar un proceso de codificación de contenidos de los textos proporcionados por los participantes. Se utilizaron como técnicas la observación participante e intervención didáctica para evaluar las competencias alcanzadas en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Por otro lado, el desarrollo de la secuencia didáctica se llevó a cabo en 18 sesiones de trabajo (2 veces por semana) con una intensidad de 2 horas por cada sesión. Es fundamental recordar que esta se implementó en el grupo 604, mientras que el curso 603, los estudiantes continuaron tal cual como ha sido planeada por el docente de la asignatura.

Resultados

Para el desarrollo de este artículo científico, se utilizó el análisis de contenido de las opiniones y percepciones de los estudiantes, en las sesiones uno, dieciséis y dieciocho de la secuencia didáctica con el fin de evidenciar la adquisición de competencias; para dicho análisis se tuvo en cuenta el uso del software especializado Atlas Ti. En la Tabla 1 se pueden observar las temáticas, los nombres de las tres sesiones analizadas de la secuencia didáctica y las competencias desarrolladas por los educandos.

Tabla 1

Competencias desarrolladas por los estudiantes del grado 604 (GI: grupo intervenido).

Temática	Nombre de la sesión	Competencia desarrollada
Ecosistema estratégico	Ecosistema estratégico: la quebrada El Neme - ¿Cómo sería nuestra vida sin la presencia del ecosistema estratégico: la quebrada El Neme?	Explicar las características que hacen parte de un ecosistema estratégico y relacionar estas características con las del ecosistema de la quebrada El Neme (Lugar N°1). Desarrollar liderazgo, creatividad y responsabilidad al momento de representar el ecosistema estratégico presente en la quebrada El Neme.
Disponibilidad y conflictos asociados al uso del agua	Residuos de la quebrada de El Neme que desembocan en el río Arenoso. "Amigos del alma, ¡cuídenme!"	Analizar la forma en que los residuos de la quebrada El Neme afectan al río El Arenoso.
Estrategias para conservar y/o conservar el ecosistema estratégico	Proposición de acciones para afrontar las problemáticas identificadas en la quebrada El Neme ¿de qué manera puedes ayudar a ser un protector del ecosistema de la quebrada El Neme?	Identificar pasos para la proposición de acciones en pro de la preservación y conservación de la quebrada El Neme Construir acciones para afrontar las problemáticas y ser un protector de la quebrada El Neme Analizar la pintura realizada sobre las acciones descritas anteriormente.

Fuente: autor.

De la misma manera, para evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes en Ciencias Naturales y Educación Ambiental fue necesario comparar las concepciones iniciales (primer momento) y finales (segundo

momento) de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa El Caguán. En relación con el análisis de los datos, se empleó una prueba de comparación de medias, denominada t-Student a través del Software SPSS. Para esto, los resultados fueron organizados en 14 categorías con sus respectivas subcategorías, puesto que era necesario establecer los valores de las medias aritméticas entre el pretest y posttest, la diferencia de medias entre los dos momentos y el *p-valor* o significancia bilateral con un 95% de confianza y un máximo del 5% de error permitido. Para exponer los resultados cuantitativos en este artículo científico fue necesario seleccionar 4 categorías de las 14 ya existentes, entre las cuales se encuentran: primero, reconocimiento de la quebrada El Neme como ecosistema estratégico; segundo, actitudes en contra de la disponibilidad del agua; tercero, identificación de conflictos en la quebrada El Neme y, finalmente, estrategias de conservación y/o preservación para la disponibilidad de agua presente en la quebrada El Neme.

En la primera categoría, reconocimiento de la quebrada El Neme como ecosistema estratégico, se evidenció que al inicio y final del proceso de enseñanza y aprendizaje, la subcategoría más significativa para los y las estudiantes de ambos grupos fue “hay muchos servicios ambientales para ofrecer a la comunidad”, para lo cual se obtuvo un *p-valor* de $<0,000$ en el GI, indicando que la significancia en comparación con los datos es favorable, ya que las concepciones de los estudiantes se movilizaron hacia un conocimiento más próximo al conocimiento científico, y el desarrollo de competencias de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Para esta misma subcategoría (“hay muchos servicios ambientales para ofrecer a la comunidad”), en el GC los estudiantes no la alcanzaron, demostrando que el cambio entre las concepciones iniciales y finales de los y las estudiantes de este grupo no fue significativo, aunque algunos se promovieron a una subcategoría de menor valor en relación con la válida. Sin embargo, la mayoría de este grupo reconoce la quebrada El Neme como un ecosistema estratégico al afirmar que brinda agua para personas y animales para consumo diario con un *p-valor* 0,001. Lo anterior es una parte de los recursos naturales presentes allí, sin tener en cuenta el estudiante que la quebrada ofrece con ellos una variedad de funciones para el desarrollo de la comunidad.

En la segunda categoría, actitudes en contra de la disponibilidad del agua, al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, la subcategoría más

significativa para los y las estudiantes de ambos grupos fue “contaminación en ecosistemas estratégicos”, donde el grupo intervención obtuvo un *p-valor* $<0,000$, indicando que la significancia en la comparación es favorable, evidenciando progreso en las concepciones de este grupo. Sin embargo, para el grupo control el *p-valor* $0,160$, nos manifiesta que la significancia en la comparación no es favorable. En comparación con el pre-test y postest se puede afirmar que los y las estudiantes del grupo intervención se movilaron hacia el conocimiento científico ubicándose en la subcategoría “desviación del agua, desperdicio de agua y poca educación ambiental”, su nivel de significancia fue *p-valor* $<0,023$, indicando que la significancia en la comparación de los datos es favorable. Mientras que el GC se movilizó a la subcategoría “racionamiento y contaminación” con *p-valor* $0,006$, demostró que avanzaron a un nivel de conocimiento más alto, pero esta subcategoría posee una valoración baja de lo que se puede concluir que persisten en concepciones no apropiadas para lo esperado en la categoría.

Por otro lado, en el GC se registraron pocos estudiantes en la subcategoría desviación del agua, desperdicio de agua y poca educación ambiental correspondiente a la concepción con mayor valoración para este caso; se demostró que es necesario continuar vinculando esta temática en el aula, como también desarrollar estrategias que motiven al estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje como, por ejemplo, actividades que permitan una asimilación de los conocimientos y una interacción directa con la quebrada, fomentando el desarrollo de un aprendizaje significativo.

En la categoría identificación de conflictos en la quebrada El Neme, al inicio y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, la subcategoría más significativa para los y las estudiantes del grupo intervención fue la “revisión de medidores, desperdicio de agua, tarifas, racionamiento por sectores y poca disponibilidad de agua en sequías”, para lo cual se obtuvo un *p-valor* de $<0,012$ en el GI, indicando que la significancia en comparación con los datos es favorable, ya que las concepciones de los estudiantes se movilaron hacia un conocimiento más próximo al conocimiento científico, y el desarrollo de competencias de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental, sociales y ciudadanas, ya que reconocen problemáticas en torno al uso del agua presente en la quebrada El Neme. Para esta misma subcategoría, en el GC, el *p-valor* fue $0,83$, demostrando

que el cambio entre las concepciones iniciales y finales de los estudiantes de este grupo no fueron significativos, ya que superó el umbral máximo de error permitido (5%). Por lo tanto, es claro que si bien al inicio la mayoría del GC no estaba en un ideal de respuesta, los estudiantes restantes no lograron movilizarse hacia posturas ideales y, por el contrario, persisten en concepciones no apropiadas para lo esperado en la categoría.

Por último, en la categoría estrategias de conservación y/o preservación para la disponibilidad de agua presente en la quebrada El Neme, se encontró que el GI, aunque en el momento inicial la subcategoría con mayor frecuencia era “cambio tubos y marchas”, en comparación con el postest donde se puede afirmar que los y las estudiantes demuestran una evolución en los conocimientos sobre acciones para preservar y conservar el agua y su disponibilidad, no solo para la comunidad sino también para el ecosistema estratégico allí presente de la quebrada El Neme, definidas en la subcategoría “reconocimiento de la quebrada El Neme como E.E. por la comunidad, la CAM y la Alcaldía”, cambio que demuestra el *p-valor* 0,023. También es necesario resaltar que en el GC se evidenció una modificación del conocimiento de las subcategorías con una menor valoración como “hacer mejor uso del agua”, en donde el valor es *p-valor* <0,000, lo cual nos indica que existen diferencias entre el momento inicial y el momento final, presentándose un movimiento hacia subcategorías de mayor relevancia y que se acercan más a los conocimientos sobre actividades que ayudarán no solo a la preservación y el cuidado, sino a un desarrollo sostenible en el ecosistema.

Análisis

En el presente proyecto de investigación se logró alcanzar la hipótesis planteada, la cual se menciona a continuación: el desarrollo de competencias de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental a través de la secuencia didáctica utilizando la pintura como herramienta facilitadora del conocimiento permitió a los estudiantes proponer acciones colectivas en pro del cuidado de los ecosistemas estratégicos locales.

Como evidencia tenemos que las concepciones iniciales identificadas en los estudiantes de grado sexto (603: grupo control y 604: grupo intervenido) a través del instrumento llamado pretest están alejadas del conocimiento científico, ya que no han desarrollado competencias en

las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el eje temático sobre la disponibilidad y conflictos asociados al uso del agua. Además, se confirma que los estudiantes no reconocen los recursos hídricos locales, lo cual se convierte en un reto para la enseñanza y aprendizaje, ya que ellos no identifican las problemáticas ambientales de su entorno, lo cual no desarrolla un pensamiento crítico frente a la realidad, en este caso de la quebrada El Neme ubicada en el corregimiento El Caguán. Sin embargo, en el análisis de las concepciones finales en los estudiantes del grado 604 (grupo exploratorio o intervenido) estas cambiaron, manifestándose un aprendizaje significativo.

Se logra afirmar que el desarrollo de la secuencia didáctica a partir del componente pintura junto con las actividades de observación crítica de videos de fase de campo exploratoria, la realización de obras de arte (ver figura 1. E5. Pintura sobre las aguas residuales provenientes de El Neme al río Arenoso) por parte de los estudiantes desde su sentir y expresar y diálogos analíticos (después de la terminación de cada temática) lograron que los educandos adquirieran las competencias de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Un ejemplo de lo anterior fue el desarrollo y análisis de la sesión (presente en la secuencia didáctica) titulada residuos de la quebrada de El Neme que desembocan en el río Arenoso, “Amigos del alma, ¡cuídenme!”. Existen comunidades que, a pesar de tener un proceso para el tratamiento de agua potable y contar con una red de alcantarillado, no tienen sistemas para el saneamiento de aguas residuales, como es el caso de la comunidad El Caguán, donde los residuos caen directamente al alcantarillado estos, a su vez, van directamente a la quebrada El Neme nuevamente hasta llegar al río Arenoso, agua de suministro para la comunidad Las Palmas.



Figura 1. E5. Pintura sobre las aguas residuales provenientes de El Neme al río Arenoso.

De acuerdo con lo anterior, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje fue necesario reconocer cómo los residuos de la quebrada El Neme afectan al río El Arenoso. Para la primera categoría, llamada consecuencias en

la comunidad Las Palmas por consumir agua residual sin un tratamiento efectivo por parte de El Caguán, se generaron las siguientes subcategorías: El consumo de agua contaminada (15 estudiantes), desencadenando enfermedades (15 estudiantes), provocando un peligro en la integridad de la vida de ellos (2 estudiantes), debido a que afecta no sólo a personas adultas sino a niños. Por un lado, los adultos al no poseer empleos sólidos y al estar enfermos durante varios días posiblemente pueden tener pérdidas de empleo; posteriormente problemas económicos que ayudan a generar mayor pobreza; en los niños provocará inasistencia escolar tratando de cuidarse de la enfermedad. Adicionalmente, algunas familias no tienen un buen servicio médico y pueden morir niños por deshidratación debido a enfermedades como la diarrea. Lo anterior, son situaciones que generan aumento de gastos económicos en la salud. A continuación, se presentan respuestas de los estudiantes **E2**, y **E6** en relación con la categoría “consecuencias en la comunidad Las Palmas por consumir agua residual sin un tratamiento efectivo por parte de El Caguán”. **E2**: “No tendrían buena salud, pues estarían utilizando agua con un alto nivel de contaminación para realizar sus actividades diarias como, por ejemplo, preparar los alimentos”.

E6: “Habría una ola de enfermedades de los habitantes de Las Palmas porque consumirían agua contaminada. También los niños del barrio podrían enfermar provocando que no asistan a clases, y si es muy seguido, esas enfermedades hasta podrían perder el año escolar”.

En la segunda categoría llamada “enfermedades que surgirían en la comunidad Las Palmas”, los estudiantes identifican dos formas de contraerlas; la primera es que el río Arenoso, al venir contaminado, se podría convertir en un hábitat para vectores que transmiten enfermedades (4 estudiantes), tales como el dengue (9 estudiantes), chikungunya (3 estudiantes) y zika (2 estudiantes). Por otro lado, al no contar con agua potable, la comunidad puede aumentar riesgo por Covid-19, ya que para evitar el contagio se hace necesario el lavado de manos constante. Otros manifiestan que de no controlarse estas enfermedades puede provocar la muerte de los habitantes en Las Palmas. De la misma forma, los educandos del grado 604, reconocieron los recursos hídricos locales y propusieron estrategias para conservar y/o preservar el ecosistema estratégico presente en la quebrada El Neme. A continuación, un ejemplo de lo anteriormente mencionado: los estudiantes se organizaron en ocho grupos y contestaron las siguientes preguntas ¿Qué pueden hacer los diferentes actores (Institución

Educativa El Caguán, la comunidad, la CAM, la Alcaldía, la Policía Ambiental, entre otros) para ayudar a evitar la generación de conflictos asociados al uso del agua de la quebrada El Neme? ¿De qué manera cree usted que la pintura posibilita desarrollar una conciencia ambiental en la comunidad El Caguán, en pro de la conservación del ecosistema de la quebrada El Neme? (Ver figura 2. G3. Pintura sobre las acciones que debe hacer la comunidad para preservar y/o conservar el ecosistema de la quebrada El Neme; figura 3. G5. Pintura sobre las acciones que debe hacer la CAM para preservar y/o conservar el ecosistema de la quebrada El Neme; figura 4. G6. Pintura sobre las acciones que debe hacer la Universidad Surcolombiana para preservar y/o conservar el ecosistema de la quebrada El Neme; figura 5. G1. Estrategias que debe hacer la I.E. El Caguán para preservar y/o cuidar el ecosistema presente en la quebrada El Neme).



62

Figura 2. G3. Pintura sobre las acciones que debe hacer la comunidad para preservar y/o conservar el ecosistema de la quebrada El Neme.



Figura 3. G5. Pintura sobre las acciones que debe hacer la CAM para preservar y/o conservar el ecosistema de la quebrada El Neme.



Figura 4. G6. Pintura sobre las acciones que debe hacer la Universidad Surcolombiana para preservar y/o conservar el ecosistema de la quebrada El Neme.



Figura 5. G1. Estrategias que debe hacer la I.E. El Caguán para preservar y/o cuidar el ecosistema presente en la quebrada El Neme.

Los estudiantes del grupo 1 (**G1**) proponen que la Institución Educativa El Caguán (subcategoría) socialice con otros estudiantes el proyecto desarrollado con ellos; la socialización permitirá que la comunidad educativa reconozca que en el corregimiento está presente la quebrada El Neme y tiene características que lo definen como estratégico, no solo por el agua que abastece a los habitantes, sino también porque genera empleo. Adicionalmente las personas pueden reconocerla como parte de la identidad. A continuación, se evidencia lo dicho anteriormente por el **G1: G1**: “Sería bueno que este proyecto lo socialicen en otros grados del colegio, ya que nosotros aprendimos que existe una quebrada llamada El Neme y es la que suministra agua a El Caguán, posiblemente existe un ecosistema estratégico que debemos cuidar y estar orgullosos de él, ya que hace parte de la identidad de este corregimiento”.

Otra subcategoría es que el grupo ecológico de la institución realice acciones que contribuyan al proceso de preservación y conservación de la quebrada. Adicionalmente, los niños también sugieren que se desarrollen foros (subcategoría), pero se debe hacer invitación a la comunidad y a entidades ambientales. Por su parte, el grupo control (estudiantes del grado 603) progresó en sus concepciones, pero no fueron significativas en el ámbito del conocimiento científico, debido a que el desarrollo de las temáticas en este eje fue de forma tradicional, es decir, sin una estrategia didáctica innovadora ni motivadora.

Finalmente, se recomienda a las instituciones educativas del Huila revisar la propuesta investigativa del presente proyecto, con el fin de ser implementado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales, ya que permitirá en los educandos fortalecer las competencias, el desarrollo de clases motivadoras, convirtiéndolas en espacios para promover el pensamiento crítico que involucre un análisis desde la

perspectiva social, tecnológica, científica y artística. Adicionalmente, los y las jóvenes podrán proponer estrategias para la conservación de los recursos hídricos locales mediante la vinculación con diferentes actores de la propia comunidad y con personas expertas en medio ambiente que puedan no solo aportar en estrategias de preservación del agua sino también de un ecosistema.

Conclusiones

En el presente apartado se darán a conocer las reflexiones después de la aplicación de esta investigación, para la que se contó con la participación de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa El Caguán, por lo que el grado 603 era el grupo control (GC) y el grado 604 el grupo intervenido o exploratorio (GI). Con este último grupo se implementó una secuencia didáctica mediante la pintura para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la disponibilidad y conflicto asociados al uso del agua.

Primero, se destaca que el diseño e implementación de la secuencia didáctica en la investigación se consolidó como un material didáctico que permitió el reconocimiento de la quebrada El Neme como un ecosistema estratégico para el corregimiento El Caguán, como también el fortalecimiento del proceso de aprendizaje en el estudiantado de la Institución Educativa El Caguán, incidiendo en las concepciones finales del grado 604 (GI). Dichas concepciones se aproximaron al conocimiento científico ideal en relación con la disponibilidad y conflictos asociados al uso del agua, lo cual fortaleció en la generación de estrategias y actitudes proambientales, así como en la consciencia hacia la conservación de la quebrada El Neme.

Al comparar las concepciones finales tanto del grupo control (603) como del grupo intervenido (604) a partir del postest, se evidenció un cambio en las concepciones en el grupo 604, ya que no solo permitió el desarrollo de competencias en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, sino que los estudiantes reconocieran la quebrada El Neme como un recurso beneficioso para la comunidad, también indispensable para procesos del sistema ecológico y el mantenimiento y conservación de los demás recursos naturales dentro de un ecosistema estratégico e, incluso, proponer la quebrada El Neme como una parte de la identidad del

corregimiento. Lo anterior demostró que con la aplicación de la secuencia didáctica a partir de la pintura, los estudiantes pudieron desarrollar su creatividad e imaginación, para plasmar sus creaciones en diversas expresiones artísticas que se convirtieron en auténticos modelos para contribuir a la conservación y preservación del ecosistema presente en la quebrada El Neme, validando de esta manera la hipótesis: el desarrollo de competencias de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental a través de la secuencia didáctica, utilizando la pintura como herramienta facilitadora del conocimiento, permitió a los estudiantes proponer acciones colectivas en pro del cuidado de los ecosistemas estratégicos locales, lo cual validó en el estudio investigativo, por lo que se recomienda continuar el presente trabajo con la comunidad de El Caguán y de esta manera fortalecer la educación ambiental y preservación del ecosistema presente en la quebrada El Neme.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, A., Pérez, B. y Ortiz, J. (2016). *El dibujo y la pintura como estrategia lúdica para el mejoramiento de la habilidad lectora en los estudiantes de grado primero del Colegio Marco Antonio Carreño Silva*. [Tesis de Especialista, Fundación Universitaria Los Libertadores] Repositorio Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Brown, J.S., Collins, A. y DUGUID, P. (Junio 1 de 1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*; No. 18, pp. 32-42.
- Canal Educa. (2019). La semana del agua, guía de actividades para crear con el agua. *Canal de Isabel II*. https://www.fundacioncanal.com/canaleduca/wp-content/uploads/2019/10/guia_semanadelagua.pdf
- Carrillo, C., Carrillo, M., y Pena, M. (2017). Poéticas del agua. Entre la experiencia estética y la conciencia ambiental. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 12(35). pp. 243-259.
- Duarte y Rodríguez. (2016). *La pintura como facilitadora pedagógica para el desarrollo de la autonomía en niños del grado pre-jardín del colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur*. [Título de Especialista, Fundación Universitaria Los Libertadores] Repositorio Institucional-Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Edwards, M. (2013). *La atención a la situación del mundo en la educación científica*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Valencia, España.
- Jiménez, M. (2009). Comunicación y lenguaje en la clase de ciencias. En A, Caamaño., M, Jiménez., E, Pedrinaci y A, Pro (Ed.), *Enseñanza de las ciencias*. (pp. 73-79) Editorial Grao.

- Jiménez, M. (2009). La enseñanza y aprendizaje de la Biología. En A, Caamaño., M, Jiménez., E, Pedrinaci y A, Pro (Ed.), *Enseñanza de las ciencias*. (pp. 73-79) Editorial Graó.
- Jiménez, M., Caamaño, A., Oñorbe, A., Pedrinaci, E., y de Pro, A. (2009). *Enseñar ciencias*. Editorial GRAO, de IRIF, S.L.
- López, C. (2007). *La enseñanza-aprendizaje del agua en el contexto de un desarrollo sostenible*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. file:///C:/Users/sie7e/Downloads/lopez%20(2).pdf
- Medina, C. y Vargas A. (2020). *Desarrollo de una unidad didáctica para la enseñanza y aprendizaje sobre la conservación de la fauna del departamento del Huila con estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Gabriel Plazas de Villavieja-Huila*. [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Surcolombiana.
- Pérez, L y Urrego, M. (2015). *Secuencia didáctica para el desarrollo de la identificación como competencia científica*. [Tesis de Licenciada, Universidad del Valle]- Repositorio Institucional Universidad del Valle.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Naucalpan de Juárez, Edo. De México. Pearson.
- Solbes, J. y Traver, M.J. (junio. 1996). La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. *ResearchGate*, (14), pp. 103-112.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), pp. 172-223. DOI:10.1016/j.dr.2006.12.001

EXPERIENCIAS DE AULA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN JÓVENES ESCOLARES

CLASSROOM EXPERIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF ABILITIES AND SKILLS IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES TO YOUNG PEOPLE

Sandra Vianney Fajardo*

Pavel Tovar Lizcano**

Recibido: Junio 14, 2022

Aceptado: Agosto 30, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Doctora en Educación de la Universidad Interamericana de Educación de Panamá. Docente Institución Educativa Luis Calixto Charry, Garzón, Huila. fajardosandra225@gmail.com
0000-0003-2083-5454

** Doctor en Educación de la Universidad Interamericana de Educación de Panamá. Docente de la Institución Educativa Caguancito, Garzón, Huila. ptovar.garzon@sedhuila.edu.co
0000-0003-2069-6212

Cómo citar este artículo:

Fajardo, S. & Tovar, P. (2022). Experiencias de aula para el desarrollo de habilidades y destrezas en la enseñanza de ciencias naturales en jóvenes escolares. *Revista PACA 13*, pp. 67-80.

Resumen: Se realizó la evaluación de la aplicación de lo que se denominó “experiencias significativas de aula” para la enseñanza de las ciencias naturales en un grupo de jóvenes entre los 13 y los 14 años de edad, matriculados en una institución educativa de Colombia. Se aplicó un enfoque cualitativo descriptivo, con un análisis documental de las propuestas pedagógicas institucionales y una serie de once experiencias de aula que se evaluaron mediante rúbricas a cada uno de los estudiantes para hacer seguimiento a su desempeño en ocho habilidades y destrezas seleccionadas como esenciales en el aprendizaje de las ciencias naturales.

En el análisis documental se encontró que existen los planteamientos que buscan el aprendizaje en los estudiantes pero, sin embargo, se hallaron vacíos que no dan claridad sobre elementos cruciales como la determinación del modelo pedagógico y su praxis confusa. En cuanto al desarrollo de las sesiones de experiencias en el aula se evidenció un cambio positivo en el desempeño de los estudiantes en cuanto a las ocho habilidades y destrezas evaluadas en las rúbricas, lo que permite concluir que se puede mejorar el proceso de

enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, condicionado a la existencia de planteamientos pedagógicos claros y exhaustivos en la didáctica de las mismas, acompañados de un giro en la concepción de políticas educativas facilitadoras de procesos experienciales.

Palabras clave: evaluación, experiencias de aula, enseñanza aprendizaje en ciencias naturales.

Abstract: It was carried out the evaluation of the application of what was called "significant classroom experiences" for the teaching of natural sciences in a group of young people between 13 and 14 years of age, enrolled in an educational institution in Colombia. A descriptive qualitative approach was applied, with a documentary analysis of the institutional pedagogical proposals and a series of eleven classroom experiences that were evaluated by means of rubrics to each of the students to monitor their performance in eight abilities and skills selected as essential in learning natural sciences.

In the documentary analysis, it was found that there are approaches that seek student learning, but, nevertheless, gaps were found that do not provide clarity on crucial elements such as the determination of the pedagogical model and its confusing praxis. Regarding the development of the experience sessions in the classroom, a positive change was evidenced in the performance of the students in terms of the eight abilities and skills evaluated in the rubrics, which allows us to conclude that the teaching-learning process of natural sciences, conditioned to the existence of clear and exhaustive pedagogical approaches in their didactics, accompanied by a shift in the conception of educational policies that facilitate experiential processes.

Keywords: evaluation, classroom experiences, teaching-learning in natural sciences.

Introducción

Los estudios sobre el avance del aprendizaje de las ciencias naturales han sido desarrollados de manera amplia; una muestra de esta situación es que diversos autores han analizado teorías, metodologías en diferentes niveles educativos y en distintos ámbitos la enseñanza de las ciencias naturales (Chen y Xiao, 2021; Duit, 2004; García-Carmona *et al.*, 2014).

Se plantea que los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias naturales deben tener la oportunidad de enfrentar experiencias de aprendizaje con el entorno natural, físico y social, es decir, favorecer la posibilidad futura

de un pleno desarrollo a través de procesos de observación, exploración, manipulación, comprobación y elaboración de conclusiones y, para lograrlo, es necesario el empleo de medios estratégicos, pedagógicos, didácticos y situaciones acordes con sus desarrollos (Gallegos *et al.*, 2008; Gámez *et al.*, 2015; Quintriqueo M. *et al.*, 2014).

De hecho, en Colombia los planeamientos anteriores no son nuevos, puesto que los lineamientos curriculares y la normativa educativa proponen como eje fundamental en el desarrollo del aprendizaje de las ciencias naturales, desde los niveles de preescolar, a los niños y jóvenes como seres únicos, con capacidades entre otras las de disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones (Ley General de Educación, 1994; Delors, 1996; Ministerio De Educación Nacional, 1998). Es decir, un proceso formativo con significado y sentido, en el cual aprender a conocer y aprender a hacer son inseparables pero que, además, están asociadas con el desarrollo de competencias básicas, para que los seres humanos sean capaces de hacer frente a diversas situaciones y problemas, trabajando en equipo.

Pero las realidades son otras; diversos estudios sobre la enseñanza de las ciencias naturales, realizados en diferentes naciones, revelan múltiples dificultades como procesos de enseñanza aprendizaje centrados en el maestro, con un estudiante poco activo-participativo, limitaciones legales para realizar actividades prácticas, la cultura escolar de la comunidad, infraestructura y elementos pedagógicos deficitarios, ausencia de evaluación en las estrategias de aprendizaje y políticas educativas con poco apoyo gubernamental y pocas oportunidades para el desarrollo profesional docente, además de la escasa investigación sobre los problemas no solo en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sino de los contextos educativos (García-Ruiz & Sánchez Hernández, 2006; Gaviria, 2017; Kaya, 2012; Passos Simancas *et al.*, 2019; Rahman Talukder *et al.*, 2021; Varela-Losada *et al.*, 2019; Yepes & León, 2004). Los factores expuestos se pueden clasificar en extrínsecos e intrínsecos a la labor del docente; los primeros se encuentran relacionados con políticas y presupuestos del sector educativo y los segundos son temas de la pedagogía y de las didácticas que enmarcan el trabajo de aula.

Autores como Chen y Xiao (Chen & Xiao, 2021), Herrera y Hernández (Herrera *et al.*, 2014), Martínez y Aznar (2014), muestran la tendencia relacionada con las estrategias en boga para la enseñanza de las ciencias naturales, asumiendo el proceso intencional de diagnóstico de problemas, la crítica, la experimentación, la distinción de alternativas, la planificación, la indagación, la construcción de conjeturas, la búsqueda de información, la construcción de modelos, el debate con los compañeros y la formación de argumentos que caracterizan la manera de desarrollar habilidades y desempeños de las ciencias, que a su vez, se constituirán en las bases de las competencias que son transversales en diferentes ramas del conocimiento.

Los mismos autores, salvo Chen y Xiao (2021), reportan que este tipo de estrategias ha demostrado de manera amplia buenos resultados, y resaltan que el trabajo colaborativo de los estudiantes frente a situaciones abiertas, contextualizadas, los lleva a identificar lo que saben y lo que necesitan conocer, para manifestar y contrastar soluciones alternativas, para así decidir cómo proceder para llegar a una posible solución; Chen y Xiao (2021) manifiestan, además, que los factores extrínsecos e intrínsecos mencionados anteriormente no permiten un mayor impacto sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales.

Por lo anteriormente expuesto, se consideró oportuno realizar un trabajo que evalúe si es posible que a partir de la aplicación de experiencias de aula, fundamentadas en una estrategia didáctica facilitadora de la observación, manipulación, exploración y argumentación, se logra contribuir al mejor desarrollo de las habilidades y destrezas en ciencias naturales y hacer un aporte a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Metodología

El presente estudio focalizó 26 estudiantes con edades entre los 14 y los 15 años, del nivel de básica secundaria, del municipio de Garzón, Huila, Colombia, se realizó con un enfoque de carácter cualitativo descriptivo, dado que se reseñaron las características particulares de la situación relacionada con el desarrollo de habilidades y destrezas de las ciencias naturales en los estudiantes del grado octavo. A continuación se describe el diseño metodológico, que consta de dos elementos esenciales: un análisis descriptivo documental y una serie de nueve sesiones de experiencias de aula, que fueron evaluadas.

La descripción documental se realizó desde tres perspectivas referentes a la práctica de aula. La primera se enfoca en un análisis del planteamiento que realiza la institución educativa frente a la didáctica propuesta en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); la segunda estuvo relacionada con la percepción que tiene el docente de aula frente al proceso de formación en ciencias naturales; y la tercera se centró en la praxis de la enseñanza de las ciencias naturales.

Se aplicó una técnica de análisis documental al Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientada a la búsqueda y aproximación de información clave contenida en el documento, en lo referente al modelo pedagógico y las dinámicas educativas en la Institución, y así puntualizar sus aspectos característicos, explicar la dimensión del proceso pedagógico y su relación con el análisis de las didácticas desarrolladas. Para esto se tuvieron como referencia los planteamientos de Dulzaides y Molina (2004), Fernández y Ponjuan (2008) (2008), Peña y Pirela (2007); quienes señalan que para conocer lo esencial de los documentos se debe hacer mediante la selección de ideas informativamente relevantes. Es por esto que se decide abordarlos en el marco de cinco categorías: dominio curricular; planeación y organización académica, pedagógica y didáctica, y evaluación del aprendizaje mediante nueve interrogantes, alrededor del PEI, modelo pedagógico, lineamientos institucionales, la enseñanza de las ciencias naturales, estrategias didácticas, integración conceptual, habilidades y destrezas, desempeños estudiantiles, evaluación y seguimiento.

En cuanto al desarrollo de las habilidades y destrezas, tal como lo proponen diversos autores, se desarrollaron nueve sesiones que se denominaron experiencias de aula, las cuales tenían un fuerte componente experimental y práctico, facilitando en los estudiantes explorar los niveles de dominio, como la observación, el manejo de la información, la argumentación y la conclusión, por medio de la observación, registro de respuestas y acciones frente a la resolución de situaciones problema que se plasmaron en rúbricas que tuvieron en cuenta ocho habilidades y destrezas, concebidas desde cuatro niveles de desarrollo con sus respectivos descriptores que asignaban una puntuación según el caso (ver tabla 1); en consecuencia, a partir de la rúbrica aplicada a cada uno de los estudiantes durante las nueve experiencias de aula se evidenció la efectividad de cada una de las mismas, en función del desarrollo de las habilidades y destrezas en la enseñanza de las ciencias naturales (Concha

et al., 2010; Gandini, 2011; Marín Uribe *et al.*, 2012; Picón Jácome, 2013; Vázquez, 2010).

Tabla 1

Esquema de rúbrica aplicada en cada estudiante durante todas las sesiones.

Habilidades	Inicial	En desarrollo	En apropiación	Ejemplar	Puntaje
Puntaje	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	
Desarrolla, diferencia y agrupa conocimientos.	Se le dificulta la comprensión de los conocimientos, diferenciarlos y relacionarlos con los temas tratados durante la aplicación de la estrategia didáctica.	Comprende algunos conocimientos, los diferencia y algunas veces los relaciona con temas tratados en la aplicación de la estrategia didáctica.	Comprende los conocimientos, los diferencia, los agrupa y los relaciona con temas tratados en la aplicación de la estrategia didáctica.	Se le facilita adquirir conocimientos, diferenciarlos y relacionarlos claramente con temas tratados en la aplicación de la estrategia didáctica.	
Formula nuevas preguntas.	Con dificultad formula preguntas con base en la aplicación a la estrategia didáctica.	Formula algunas preguntas con base en la aplicación de la estrategia didáctica.	Formula preguntas con base en la aplicación de la estrategia didáctica.	Formula claramente preguntas con base en la aplicación de la estrategia didáctica.	
Capacidad de observación.	Pocas veces describe lo observado en la estrategia didáctica aplicada.	Describe con frecuencia lo observado en la estrategia didáctica aplicada.	Describe lo observado en la estrategia didáctica aplicada.	Describe claramente lo observado en la estrategia didáctica aplicada.	
Establece relaciones de causa – efecto.	Muy pocas veces establece relación la causa-efecto de las experiencias realizadas como estrategia didáctica.	Algunas veces establece la relación causa-efecto de las experiencias realizadas como estrategias didácticas.	Establece la relación causa-efecto de las experiencias realizadas como estrategia didáctica.	Con facilidad establece la relación causa-efecto de las experiencias realizadas como estrategia didáctica.	
Produce razones a fenómenos, modelos o problemas.	Se le dificulta dar explicaciones a fenómenos, modelos y problemas propuestos durante la aplicación de las estrategias didácticas.	Algunas veces da explicaciones a fenómenos, modelos y problemas propuestos durante la aplicación de las estrategias didácticas.	Da explicaciones sobre el porqué de los fenómenos, modelos y problemas propuestos durante la aplicación de las estrategias didácticas.	Con fundamentos y de manera clara da explicaciones a fenómenos, modelos y problemas propuestos durante la aplicación de las estrategias didácticas.	

Crea soluciones o da repuestas a problemas planteados.	Con dificultad propone soluciones a problemas planteados durante las experiencias realizadas como estrategias didácticas.	Es poco creativo para imaginar soluciones a problemas planteados durante las experiencias realizadas como estrategias didácticas	Propone soluciones de manera creativa a problemas planteados durante las experiencias realizadas como estrategias didácticas	De manera creativa propone soluciones y da respuestas a problemas planteados durante las experiencias realizadas como estrategias didácticas.
Comunica lo que entiende y relaciona usando el conocimiento.	No expresa de manera coherente lo que entendió durante las experiencias realizadas como estrategias didácticas a sus compañeros y docente.	Expresa con alguna dificultad de manera coherente lo que entendió durante las experiencias realizadas como estrategias didácticas a sus compañeros y docente.	Expresa de manera coherente lo que entendió durante las experiencias realizadas como estrategias didácticas a sus compañeros y docente.	Expresa de manera coherente y además lo relaciona con lo que entendió durante las experiencias realizadas como estrategias didácticas a sus compañeros y docente.
Trabaja en equipo aceptando críticas y aportes para mejorar su trabajo y autoestima.	Con mucha dificultad trabaja en equipo y no acepta críticas ni aportes para mejorar su trabajo y autoestima.	Algunas veces se le dificulta trabajar en equipo, aceptar críticas, aportes para mejorar su trabajo y autoestima.	Trabaja en equipo aceptando críticas, aportes para mejorar su trabajo y autoestima.	Con gran facilidad y optimismo trabaja en equipo aceptando críticas, aportes para mejorar su trabajo y autoestima.

Las experiencias de aula tenían la siguiente estructura: previamente se determinaron las habilidades y destrezas a desarrollar en el aprendizaje (tabla 1), luego una pregunta problematizadora, que pretendía auscultar las ideas previas; enseguida se desarrolla un proceso experiencial, es decir, se realizan actividades prácticas asociadas a las habilidades que se eligieron y, dentro del marco de su desarrollo, se propusieron nuevas preguntas referentes a los detalles de la experiencia que llevaron al estudiante a realizar y registrar su reflexión frente a lo acontecido; al finalizar cada experiencia, se realizaba un conversatorio y se aplicaba la rúbrica. Es necesario aclarar que la primera experiencia de aula tuvo un carácter diagnóstico, para así tener un referente en el desempeño de las habilidades de los escolares. Como se evidencia, la intención en el diseño de las experiencias de aula es que fuesen prácticas, sencillas y concretas.

Las temáticas tratadas en las experiencias de aula fueron el magnetismo, fenómenos naturales: la tensión superficial, nuestros

órganos de los sentidos: la visión; formación de hábitos, masa que fluye, las vibraciones de la voz, densidad, órganos receptores, ecosistemas acuáticos y biodiversidad,

Resultados y análisis

Análisis documental

En la revisión documental realizada al Proyecto Educativo Institucional (PEI) se encontró que la Institución concibe la educación fundamentada en un currículo construido a partir de las necesidades de los educandos, aprovechando sus experiencias, con unos enfoques y métodos que permitan construir un proyecto de vida que se vea reflejado en un cambio de pensamiento y acción de la comunidad; forjados en los valores de respeto, solidaridad, responsabilidad y honestidad mediante procesos de la pedagogía activa. En consecuencia, busca promover el desarrollo de habilidades científicas que favorezcan la formación integral del estudiante; es por esto, que plantean procesos y procedimientos como interpretar, argumentar, proponer, contrastar, predecir y valorar utilizando herramientas teóricas del mundo que los rodea para comprender los contextos locales; sin embargo, además de que se describen otros conceptos pedagógicos como los de la pedagogía constructiva y el aprendizaje significativo, no queda claro cómo se propone el abordaje para que los estudiantes desarrollen las diferentes competencias científicas.

De otra parte, al contrastar las anteriores observaciones realizadas al documento PEI, desde el énfasis de ciencias naturales, se pudo determinar que en el plan de área propone realizar actividades orientadas a incentivar al estudiante a la experimentación e investigación, pero no hay una coherencia con el plan curricular, en donde falta una articulación eficaz y concreta con el modelo pedagógico basado en la pedagogía activa.

Con referencia a la evaluación y al seguimiento de los conocimientos y competencias de las que deben desarrollar los estudiantes en ciencias naturales se plantean procesos con los siguientes componentes: evaluación continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa, formativa, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje. Sin embargo, en el documento no se expone de manera concreta cómo se evalúan las habilidades y destrezas propias de las ciencias naturales, mostrando poco énfasis de las actividades

en cuanto a las posibilidades de que los estudiantes puedan establecer relaciones de causa – efecto en situaciones problemas facilitar su capacidad para crear e imaginar soluciones y comunicar lo entendido y, en mayor grado, la poca estimulación a la capacidad de dar razones a fenómenos, modelos o problemas. De lo anterior también se pudo deducir que se despliega un esfuerzo en el desarrollo de actividades de aula al momento de abordar las ciencias naturales en términos de variedad de actividades, uso de materiales del entorno, pero no hay suficiente claridad frente al modelo pedagógico de la Institución ni orientaciones didácticas para las ciencias naturales.

Evaluación de experiencias de aula

Los resultados obtenidos se encuentran registrados en las figuras 1 y 2, que corresponden a la aplicación de la rúbrica a todos los estudiantes durante las nueve experiencias de aula. A la luz de las rúbricas aplicadas, los datos señalan una tendencia diferencial entre la experiencia diagnóstica y las demás, de manera que se da una migración de la población estudiantil con desempeños iniciales y en desarrollo hacia los desempeños superiores en la escalas planteadas en la rúbrica; es así como se denotan cambios muy dicientes e importantes en las habilidades asociadas con la formulación de preguntas y la observación, en las cuales al final del estudio no se presentaron estudiantes en el nivel Inicial, y el gran grupo que mostraba un desempeño en “Desarrollo” migra al nivel de “Apropiación” y de este al nivel “Ejemplar”. Caso similar, pero incluso de mayor envergadura, se observa en las habilidades asociadas con el planteamiento de soluciones, en las cuales un poco más del 80% de la población objeto de estudio en el diagnostico mostraba niveles de desempeños en “Desarrollo” e “Inicial” y al finalizar el proceso ese grupo de estudiantes disminuyó al 20% y, en consecuencia, la mayoría de los estudiantes pasaron a niveles superiores.

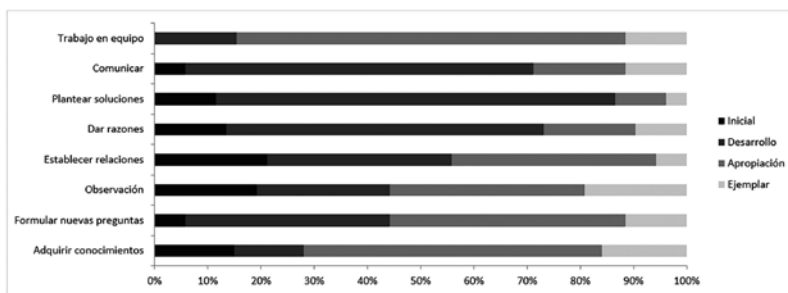


Figura 1. Desempeños expresados en porcentaje de los estudiantes en la experiencia de aula diagnóstica en cada una de las ocho habilidades y destrezas valoradas.

Cabe anotar que los estudiantes mostraron desde el comienzo que ya tenían buenos desempeños en habilidades comunicativas y de trabajo en equipo, lo cual se constituyó en una fortaleza que facilitaría el avance en las otras habilidades, lo que entra en concordancia en lo planteado en diferentes teorías y autores (Arana & González, 2006; Arteaga & Inciarte G, 2008; Concha et al., 2010): que es necesario el desarrollo de ciertas habilidades básicas que faciliten la movilidad cognitiva hacia niveles de desempeños superiores.

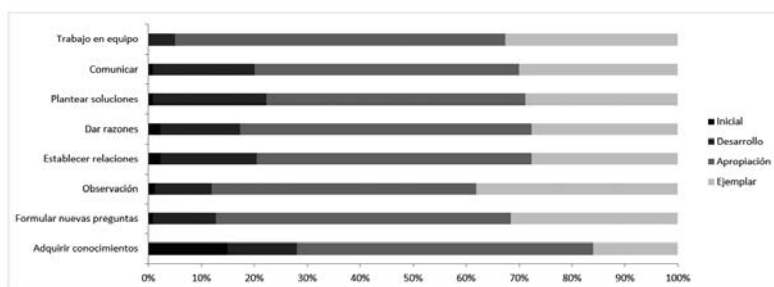


Figura 2. Desempeños expresados en porcentaje de los estudiantes en las experiencias de aula en cada una de las ocho habilidades y destrezas valoradas.

En las habilidades asociadas a la explicación y al establecimiento de relaciones también se evidenciaron mejorías en los desempeños finales, lo que en su conjunto permite determinar que el grupo focalizado para este trabajo si tuvo aprendizajes importantes, y lleva a la reflexión que plantean varios autores con respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y es la necesidad de hacer un giro en su didáctica, pero que esto se realice de la mano con unos planteamientos claros desde los modelos pedagógicos, las políticas educativas y los requerimientos de flexibilización que requiere una práctica más activa en su enseñanza (Chen & Xiao, 2021; Gaviria, 2017; Rahman Talukder *et al.*, 2021).

En las observaciones realizadas se denotan la importancia y el impacto positivo que se dieron como consecuencia de plantear experiencias netamente prácticas, es decir, enfocadas a que los estudiantes sean quienes realicen las actividades y procedimientos cuasi experimentales; también que hubiesen sido experiencias concretas, claras y que se permitiese la aplicación de la rúbrica “in situ”, dentro del proceso de cierre de la experiencia, lo que facilita la reflexión por parte del estudiante en cuanto a su desempeño.

Conclusiones

Los resultados muestran que el proyecto educativo institucional está dirigido a desarrollar habilidades científicas en los estudiantes desde el nivel preescolar hasta la educación media; sin embargo, lo planteado en la malla curricular no refleja esta postura, evidenciada en la falta de estrategias didácticas claras, tanto por parte de la Institución como por parte del docente, lo que reduce las posibilidades de planificar actividades para que los estudiantes puedan observar, describir, crear hipótesis, discernir, criticar, asociar, analizar y establecer conclusiones mediante proyectos de aula o experiencias significativas.

En consecuencia, las oportunidades de potenciar el desarrollo y afianzamiento de actitudes científicas en los estudiantes son mínimas, lo que se evidencia en las evaluaciones internas y externas. Cabe mencionar que lo anterior coloca al estudiante en situación de desventaja, debido a que en el nivel de educación básica secundaria se sientan las bases para que sean participativos, creativos, autónomos y espontáneos, capaces de resolver problemas y de tomar decisiones y, por este medio, se podría estar cohibiendo el proceso natural que tienen los estudiantes frente a la necesidad de explorar, curiosar y asociar. Por lo anteriormente expuesto, se recomienda proponer estrategias didácticas para el desarrollo formal de actitudes científicas, donde el estudiante tenga la oportunidad de ser protagonista y poder expresar sus opiniones, dudas e inquietudes frente a un planteamiento dado por el docente; es importante también evaluar las estrategias utilizadas para mejorar su eficacia y coherencia con el contexto de los estudiantes.

La aplicación de las diferentes experiencias demostró un inusitado interés de parte de los estudiantes por desarrollarlos en la medida que se iban haciendo; y tal fue su logro, que habilidades claves de las ciencias naturales como la generación de preguntas a partir de unos resultados, el establecimiento de relaciones causa-efecto y la explicación de modelos y problemas mostraron mejorías. Pero, además, los resultados generados indicaron progresividad en cada una de las habilidades evaluadas desde la fase diagnóstica, en las experiencias y en la evaluación del logro. De lo anterior se puede inferir que las estrategias metodológicas propuestas y ejecutadas en el presente estudio para facilitar en los estudiantes el desarrollo de dichas habilidades fueron acertadas. En consecuencia, se

puede determinar que si la institución educativa es más exhaustiva en la didáctica de las ciencias naturales logrará que sus estudiantes desarrollen mejor sus habilidades.

En lo relacionado con las evaluaciones diagnósticas de los talleres, experiencias y de la evaluación del logro de los procesos, las rúbricas permitieron esclarecer cuál era el desempeño de cada uno de los estudiantes frente a cada una de las situaciones y momentos presentados, de manera que la rúbrica, tal como lo expresan varios autores, se constituye en un instrumento valioso para aplicar evaluaciones claras y más precisas en la medida en que individualiza el actuar del estudiante.

Referencias Bibliográficas

- Arana, A., & González, F. (2006). Enriquecimiento conceptual progresivo.: Una explicación teórica del proceso de desarrollo de los conceptos científicos. *Revista de Pedagogía*, 27(79), pp. 193-230.
- Arteaga, Y., & Inciarte G, A. (2008). Conocimientos que interaccionan en una clase de ciencias naturales. *Paradigma*, 29(1), pp. 147-170.
- Chen, L., & Xiao, S. (2021). Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review. *Educational Research Review*, 32, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: Coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística*, 21, pp. 75-92. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112010000100007>
- Ley General de Educación, Pub. L. No. 115, (1994).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (p. 36). UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Duit, R. (2004). *Bibliography: Students «and Teachers»; Conceptions and Science Education*.
- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-1.
- Fernández Valdés, M. de las M., & Ponjuán Dante, G. (2008). Análisis conceptual de las principales interacciones entre la gestión de información, la gestión documental y la gestión del conocimiento. *ACIMED*, 18(1), 0-0.
- Gallegos, L., Flores, F., & Calderón, E. (2008). Aprendizaje de las ciencias en preescolar: La construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y la sombras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 97-121.

- Gámez, C. M., Ruz, T. P., & López, M. A. J. (2015). Tendencias del profesorado de ciencias en formación inicial sobre las estrategias metodológicas en la enseñanza de las ciencias. Estudio de un caso en Málaga. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 33(1), pp. 167-184. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1500>
- Gandini, L. (2011). El reto de la evaluación: ¿Llevando a escala el enfoque Reggio Emilia en los EE.UU.? *Espacio para la Infancia. Bernard van Leer Foundation*, 36, pp. 78-89.
- García-Carmona, A., Criado, A. M., & Cañal, P. (2014). Alfabetización científica en la etapa 3-6 años: Un análisis de la regulación estatal de enseñanzas mínimas. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(2), pp. 131-149. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.817>
- García-Ruiz, M., & Sánchez Hernández, B. (2006). Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria. *Perfiles educativos*, 28(114), pp. 61-89.
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, 33, pp. 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Herrera, M., Patricia, M., & Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), pp. 41-63.
- Kaya, S. (2012). An Examination of Elementary and Early Childhood Pre-Service Teachers' Nature of Science Views. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 581-585. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.165>
- Marín Uribe, R., Guzmán Ibarra, I., & Castro Aguirre, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), pp. 182-202.
- Martínez, F. P., & Aznar, M. M. M. (2014). La metodología de resolución de problemas como investigación (MRPI): Una propuesta indagativa para desarrollar la competencia científica en alumnos que cursan un programa de diversificación. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(3), pp. 469-492. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1290>
- Ministerio De Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamiento curriculares Preescolar*. MEN. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Passos Simancas, E., Hadechini Meza, L. L., Passos Simancas, E., & Hadechini Meza, L. L. (2019). Educational research applied to educational approaches and to pedagogical knowledge nuclei. *Sophia*, 15(1), pp. 5-15. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.720>
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, pp. 55-81.

- Picón Jácome, É. (2013). La rúbrica y la justicia de la evaluación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), pp. 79-94.
- Quintriqueo M., S., Quilaqueo R., D., & Torres, H. (2014). Contribution for the teaching of natural sciences: Mapuche and school knowledge. *Educação e Pesquisa*, 40(4), pp. 965-982. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000009>
- Rahman Talukder, Md. M., Green, C., & Mamun-ur-Rashid, Md. (2021). Primary science teaching in Bangladesh: A critical analysis of the role of the DPED program to improve the quality of learning in science teaching. *Heliyon*, 7(2), e06050. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06050>
- Varela-Losada, M., Arias-Correa, A., & Vega-Marcote, P. (2019). Educar para a mudança e a sustentabilidade: Avaliação de uma proposta de aprendizagem experiencial para capacitar os professores em formação inicial. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), pp. 57-73. <https://doi.org/10.21814/rpe.15303>
- Vázquez, G. (2010). Evaluación por rúbricas del aprendizaje de las competencias de los alumnos en preescolar. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 6(2), pp. 347-355.
- Yepes, G., & León, R. (2004). *Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas*. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7924>

FORMACIÓN PROFESIONAL AUDIOVISUAL Y DESEMPEÑO OCUPACIONAL EN COMUNICADORES SOCIALES Y PERIODISTAS¹

AUDIOVISUAL PROFESSIONAL TRAINING AND
OCCUPATIONAL PERFORMANCE IN SOCIAL
COMMUNICATORS AND JOURNALISTS

Hernando Alfonso Cerón Carlosama*
Juan Carlos Acebedo Restrepo**

Recibido: Julio 5, 2022

Aceptado: Septiembre 28, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa San Antonio del Pescado, Garzón, Huila. hernando9229@hotmail.com
0000-0002-0194-0390

** Doctor en Comunicación de la Universidad Nacional De La Plata. Docente de la Universidad Surcolombiana juancarlosacebedo@gmail.com
0000-0001-8565-6137

1 El Artículo nace de la investigación "Formación profesional audiovisual y desempeño ocupacional de los primeros graduados del programa de Comunicación Social y Periodismo de la USCO en la sede Pitalito (2018 – 2020)" realizada para optar al título de Magister en Educación en la Universidad Surcolombiana, durante el año 2021.

Resumen: La Universidad Surcolombiana se involucra en las dinámicas de presencia en el territorio. Por lo anterior, consolida la apertura de programas de pregrado en las sedes de los tres principales municipios del Huila: Pitalito, Garzón y La Plata. En Pitalito, a partir del año 2014 la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas dio apertura al pregrado en Comunicación Social y Periodismo, ligado académicamente a la sede principal de Neiva. Trascorridos más de 6 años de la apertura, sus egresados empiezan a involucrarse en oportunidades laborales y profesionales en el contexto. Esta investigación analiza las características de la formación profesional audiovisual de los graduados del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Usco (sede Pitalito) y su relación con las demandas comunicativas del entorno y con su desempeño ocupacional, en el lapso 2018 - 2020.

Se utilizó una metodología mixta, que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, con predominio de las primeras, como entrevistas semiestructuradas y grupos focales. El abordaje relacionó tres categorías teóricas fundamentales: Formación profesional audiovisual, Desempeño ocupacional y Currículo.

Cómo citar este artículo: Cerón, H. & Acebedo, J. (2022). Formación profesional audiovisual y desempeño ocupacional en comunicadores sociales y periodistas. *Revista PACA 13*, pp. 81-96.

La investigación arrojó la prevalencia de un bajo porcentaje de ocupación de los egresados en actividades relacionadas con su formación profesional, y la existencia de tensiones entre las demandas ocupacionales por parte de los empleadores, las herramientas otorgadas en su formación y el ejercicio propio en el campo laboral. De otra parte, se recogieron y sintetizaron las apreciaciones y propuestas de los egresados encaminadas a adelantar una renovación curricular que aporte conocimientos teóricos, prácticas y técnicas, que les permitan mejores desempeños en el ámbito laboral de la región.

Palabras clave: egresados, comunicación, formación audiovisual, desempeño ocupacional, formación profesional, regionalización en educación.

Abstract: The Surcolombiana University is involved in the dynamics of presence in the territory. Due to the above, it consolidates the opening of undergraduate programs in the headquarters of the three main municipalities of Huila: Pitalito, Garzón and La Plata. In Pitalito, starting in 2014, the Faculty of Social and Human Sciences opened the undergraduate program in Social Communication and Journalism. This emerges academically linked to the main campus of Neiva. After more than 6 years of opening, its graduates begin to get involved in job and professional opportunities in the context. This research analyzes the characteristics of the audiovisual professional training of the graduates of the Social Communication and Journalism program of the Usco (Pitalito headquarters) and its relationship with the communicative demands of the environment and with their occupational performance, in the period 2018 to 2020.

A mixed methodology was used, which combined qualitative and quantitative techniques, with a predominance of the former, such as semi-structured interviews and focus groups. The approach related three fundamental theoretical categories: Audiovisual professional training, Occupational performance and Curriculum.

The investigation showed the prevalence of a low percentage of occupation of the graduates in activities related to their professional training, and the existence of tensions between the occupational demands by employers, the tools provided in their training and their own exercise in the field labor. On the other hand, the appreciations and proposals of the graduates were collected and synthesized aimed at advancing a curricular renewal that provides theoretical, practical and technical knowledge, which allows them to better perform in the workplace in the region.

Keywords: graduates, communication, audiovisual training, occupational performance, professional training, regionalization in education.

Introducción

El principal centro de formación superior del departamento del Huila, la Universidad Surcolombiana, hace presencia directa en el territorio con programas académicos pertinentes.

El Acuerdo No. 027 de 1995 del Consejo Superior de la USCO aprueba la creación de las sedes universitarias en los municipios de Garzón, Pitalito y La Plata, con dependencia administrativa de la sede central de Neiva; en lo académico, los programas dependerán de las respectivas facultades (Portal Universitario, 2020).

A partir de 2010 se fortaleció la oferta académica en las sedes. Uno de los programas que abrieron sus puertas en la sede de Pitalito en el año 2014 fue el pregrado en Comunicación Social y Periodismo, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, con registro SNIES 90518 y registro calificado por primera vez por Resolución 4262 del 31 de mayo de 2010, con renovación por Resolución 17434 del 30 de agosto de 2016, la cual estuvo vigente hasta enero de 2021. En la actualidad se adelanta el trámite de solicitud de renovación del registro calificado para el programa en la sede, al amparo de la renovación de la Acreditación de Alta Calidad del Programa obtenida recientemente. La apertura del programa, implicó un esfuerzo en infraestructura, desplazamiento de docentes y estructuración de mecanismos apropiados para ofrecer una formación acorde al nivel académico del pregrado en la sede central de la ciudad de Neiva.

Con la apertura de programas académicos, como el de Comunicación Social y Periodismo en Pitalito, se generan inquietudes y preguntas sobre

el verdadero papel formativo y profesional de los programas, sobre la utilidad y pertinencia de los mismos. En los análisis autoevaluativos del programa en las ciudades de Neiva y Pitalito (en el marco de la renovación del registro calificado para dichos programas) se han reflejado las tensiones antes mencionadas. De igual manera aunque las problemáticas e interrogantes frente a las políticas universitarias desbordan los alcances del programa de Comunicación, se concretan tendencias a pensar la academia en un sentido amplio y complejo, surgiendo interrogantes como: ¿Seguir la política de apertura de programas académicos en las sedes es pertinente?, y si lo es, ¿cuáles son los parámetros para saber cuál es la oferta de formación que debe establecerse? ¿cuál es la pertinencia de la formación recibida por los futuros profesionales en relación con las necesidades y demandas del territorio y de la sociedad regional? Aunque los interrogantes reflejan una visión amplia, que involucra las decisiones macro de las universidades, los interrogantes sugieren análisis al interior de los programas de pregrado, que involucra un análisis interno con los protagonistas que viven a diario el proceso formativo.

Con la graduación de los primeros profesionales en la sede Pitalito del programa de Comunicación Social y Periodismo surge la oportunidad de revisar la formación en relación con sus perfiles ocupacionales, con una delimitación apropiada en el ámbito de las competencias audiovisuales. Así, la apuesta investigativa se propuso como objetivo general analizar las características de la formación profesional audiovisual de los graduados del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Usco (sede Pitalito) y su relación con las demandas comunicativas del entorno y con su desempeño ocupacional en el lapso 2018 - 2020.

Al involucrarse en las dinámicas actuales del programa y establecer los énfasis formativos de graduados, se tomó el ámbito de la formación audiovisual como componente principal de la investigación, puesto que, según el estudio realizado por la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarias de Comunicación (AFACOM) en el año 2019, denominado “Trasformaciones de la comunicación según el mundo del trabajo”, las nuevas competencias laborales para los comunicadores, de acuerdo con las demandas del entorno, serían: “Comunicación estratégica, audiovisuales para canales Web (producción de contenidos), videojuegos, comunicación corporativa, community manager, consultores en relaciones públicas, periodismo Big Data, dominio para inteligencia artificial, gestión

cultural, coach, comunicación en la salud y en el sector rural” (AFACOM, 2019). El estudio presenta la formación audiovisual como una potencialidad relevante en el contexto de las expectativas de inserción laboral y ocupacional de los profesionales en comunicación del país.

Referentes teóricos

Con base en los aportes teóricos de diversos autores, entre ellos Casanova (2003), sobre formación profesional y relaciones laborales; Arana & Batista (1999), sobre propuestas pedagógicas para la formación profesional; López (2017) sobre currículo; Fuentes (1985), sobre comunicación educativa audiovisual; Adame (2009), sobre medios audiovisuales en el aula; Tucho et al. (2015), sobre educación mediática, Ferrés & Piscitelli (2012), sobre la competencia en comunicación audiovisual, y documentos oficiales como el Proyecto Educativo Universitario (PEU) de la Universidad Surcolombiana, se asume la Formación Profesional Audiovisual como el proceso de la educación superior mediante el cual se prepara a la persona para los ambientes laborales u ocupacionales propios de la Comunicación Audiovisual. Es pertinente considerar que los ambientes laborales no solo se limitan a la realización de determinadas actividades prácticas, repetitivas y cotidianas, pues son parte de un proceso complejo de pensamiento crítico y de praxis creativa encaminado al mejoramiento de procesos comunicacionales, a partir de los requerimientos y demandas comunicacionales de la sociedad regional.

En diálogo con Casanova (2003), Arana & Batista (1999) y López (2017), la **formación profesional** contempla todos los parámetros que lleven a fortalecer la vida en comunidad e involucren conocimientos específicos que propendan por el buen vivir individual y social de los seres humanos. Es un escenario constante de cambios en las perspectivas que generen en el individuo un conocimiento necesario y actualizado en tecnologías, relaciones, creaciones, y un comportamiento ético - ciudadano apropiado para su presente y su futuro.

En segundo lugar, en diálogo con Fuentes (1985), Adame (2009), Tucho *et al.* (2015), Ferrés & Piscitelli (2012) la **Comunicación Audiovisual** implica, en primer lugar, como toda creación comunicativa que involucre imágenes o códigos específicos propios de la sensibilidad visual, así como sonidos o códigos específicos propios de la sensibilidad auditiva; y, por

otra lado, un proceso de análisis acerca del devenir de las buenas prácticas comunicativas, en el que no solo entran en juego los roles técnicos, sino aquellos relacionados con el diálogo entre sujetos sociales, el intercambio y la construcción de sentidos y de vínculos sociales y la participación en la discusión de los asuntos comunes en la esfera pública, junto con las capacidades expresivas y creativas propias de los profesionales audiovisuales para realizar piezas comunicativas que se inserten en el diálogo público y fomenten la conversación ciudadana.

Asimismo, la **formación audiovisual profesional** contempla el dominio de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes relacionadas con el uso creativo y dialógico del lenguaje, la tecnología, los procesos de interacción entre sujetos sociales, los procesos de producción, circulación y reconocimiento de mensajes y piezas comunicativas, las ideologías, valores y estéticas que los acompañan.

Por último, la formación audiovisual se relaciona con las posturas éticas – valorativas de un correcto uso de los mecanismos comunicacionales audiovisuales que propendan por una adecuada comunicación de sentidos y significados para incidir positivamente en el buen vivir individual y social.

Por su parte, la segunda categoría de análisis, el desempeño ocupacional, a partir de los aportes de Moreno (2003), Bizneo (2020), Rivera (2016), Gárate (2010) y Mellado (2009), se entiende como los quehaceres propios del ser humano en su devenir diario para desarrollar sus capacidades en determinado oficio, proyecto, profesión o actividad de realización. El desempeño ocupacional puede estar dado en relación con una profesión previamente establecida o no, dependiendo de la formación formal del individuo. De igual manera, puede estar establecido o no por una relación laboral con alguna entidad, medio de comunicación, empresa u organización social. Es propio de cada individuo, en la delimitación de sus tiempos para realizar las actividades, que pueden o no derivar en una repercusión de un salario con el cual sustenta sus necesidades.

Y en tercer lugar, la categoría de **currículo** se aborda a partir de diálogos con López (2001), lafrancesco (2015), López (2014). Se reconoce el currículo como un conjunto complejo de determinaciones, desde las cuales se plasman las posturas idealizadas de los distintos mecanismos para llevar a feliz término las postulaciones misionales de determinado

plan educativo. En la complejidad que presenta la propia consolidación del currículo debe estar sustentado, de manera clara y muy relacionado con el contexto, el conjunto de criterios, planes de estudios, postura pedagógica, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral en determinado saber específico o conjunto de saberes. Uno de los caminos para determinar una estructura curricular sólida y eficaz que responda a las necesidades de cada contexto está dado por la apropiación que exige una organización del conocimiento a partir de problemáticas, interrogantes e incertidumbres que surgen de la realidad contextual y que deben ser analizados y trabajados por la indagación sistemática de los educadores, de tal manera que los contenidos servirán como materia prima de los mismos. Este debe ser un trabajo que agrupe a todos los protagonistas de la comunidad educativa, generando alternativas de diálogo que fomenten un devenir al buen vivir y al desarrollo equitativo con y para la naturaleza. El currículo es, por tanto, un trabajo continuo de investigación, de análisis propio a partir de cada una de las disciplinas, en relación con el entorno cambiante y acelerado que ofrece el mundo actual, la región y la dinámica de cada una de las profesiones. Se debe propender por consolidar la formación basada en problemas como un dispositivo esencial que lleve a una indagación constante de todos los comités curriculares que involucren a los diversos actores de la educación, de tal manera que se desarrolle un proceso organizado de reflexión, análisis y discusión que involucre a todos los estamentos. Con todo, el currículo contiene unas columnas vertebrales que deben ser sólidas, a partir de la visión sociopolítica de la educación, del conocimiento y su intencionalidad. Es un escenario en el que se explicita una posición frente al cambio, frente a las características del estudiante, de la escuela, del papel formativo de la misma, con base en un discurso coherente que tenga en cuenta las demandas del entorno social y ocupacional para intentar ofrecer respuestas a las mismas.

Metodología

La investigación contempló una metodología de tipo mixto, que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, con predominio de las primeras.

Para el cumplimiento de los objetivos específicos se establecieron técnicas de construcción de los datos que se apoyaron en el enfoque

cualitativo, preferentemente, pero que además incluyó una técnica cuantitativa: la encuesta.

El componente cuantitativo de la metodología se basó en una encuesta a los empleadores y organizaciones, tanto públicas como privadas, que demandan el apoyo de profesionales de la comunicación, tales como los medios de comunicación, las organizaciones de Pitalito y el sur del Huila y las comunidades.

En el componente cualitativo, dada la utilización de técnicas e instrumentos propios de este enfoque que arroja la importantes para dar cuenta de los objetivos propuestos, se incluyeron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y labores de observación y análisis sistemático de piezas comunicativas y sitios Web. Se reconoció que “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (Sampieri *et al.*, 2018, p. 42).

Asimismo, se estimó que “el diseño cualitativo es un diseño flexible a partir de la información cualitativa, que no implica un manejo estadístico riguroso, ya que su estructura se orienta más al proceso que a la obtención de resultados” (Monje Álvarez, 2011, p. 109).

La metodología mixta representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjuntas, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri *et al.*, 2018, p. 534).

El abordaje de cada uno de los objetivos hizo que la complejidad del proceso en la recolección y análisis de la información llevara a determinar las herramientas que presenta un diseño metodológico mixto.

Un factor adicional que ha detonado la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. Estos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva otra subjetiva (Sampieri *et al.*, 2018, p. 536).

En resumen, el componente cuantitativo de la metodología se basa en una encuesta a los empleadores y organizaciones tanto públicas como privadas que demandan el apoyo de profesionales de la comunicación, tales como los medios de comunicación, las organizaciones de Pitalito y el sur del Huila y las comunidades. En el componente cualitativo se incluyeron entrevistas semiestructuradas con graduados y docentes del programa, grupos focales, revisión documental y labores de observación y análisis sistemático de piezas comunicativas y sitios Web.

Resultados y discusión

Con la sistematización de los datos establecidos (a junio de 2021) se obtiene que de los 23 egresados que hicieron parte del estudio, nueve (9) no tenían vinculación laboral alguna y estaban distribuyendo hojas de vida y buscando opciones laborales. Otros nueve (9) egresados realizaban ocupaciones desligadas de su profesión. De otro lado, dos (2) egresados tenían labores relacionadas con su formación profesional, y otros tres (3) graduados realizaban su propio emprendimiento relacionado con creación de contenidos audiovisuales, tal y como se precisa en la tabla 1.

Tabla 1

Ocupaciones de los egresados del Programa de Comunicación Social y Periodismo de Pitalito 2018-2021.

OCUPACIÓN	NÚMERO DE EGRESADOS	PORCENTAJE
Sin Ocupación	9	39,1%
Ocupación no relacionada con su pregrado	9	39,1%
Vinculación laboral relacionada con su pregrado	2	8,7%
Emprendimiento (Creación de contenidos audiovisuales)	3	13,1%

Nota: el número total de egresados del programa de Comunicación social y Periodismo, sede Pitalito, durante el periodo que abarcó la investigación es de veintitrés (23) graduados.

La tabla anterior muestra, en términos generales, un alto porcentaje de jóvenes sin ocupación laboral y que no están ejerciendo labores relacionadas con su formación profesional.

Un estudio de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Comunicación (AFACOM), en la que se analizó una muestra de 1338 egresados consultados, entre los años 2012 y 2017, con el 78,3 de las universidades asociadas, puso en evidencia que “en relación con la situación laboral, el 54,8% manifestó estar empleado, el 20,3% trabajaba como independiente, el 10,3 %, como emprendedor, y el 12,7% afirmaron estar desempleados” (AFACOM, 2020, p. 22). Se tiene que el porcentaje de quienes desempeñan su profesión en emprendimiento (10,3% en el estudio AFACOM), es cercano al que arrojó el presente estudio (13,1%); sin embargo, para el caso del porcentaje de los que manifestaron estar empleados, la variación es significativa, puesto que el número del estudio de AFACOM es de 54,8% y el de esta investigación arroja sólo un 8,7%. Lo anterior muestra una clara similitud del comportamiento de los egresados a nivel nacional con los datos arrojados en la investigación a nivel local. Es pertinente, entonces, relacionar nuevas tendencias en la formación a nivel nacional con el papel de la formación local.

En relación con lo establecido en términos de las demandas comunicacionales en Pitalito y el sur del Huila, la caracterización se llevó a cabo considerando 3 sectores fundamentales: medios de comunicación, organizaciones y comunidades. Se estudiaron, además de Pitalito, los 7 municipios que comprenden el sur del departamento: San Agustín, Isnos, Palestina, Timaná, Oporapa, Salado blanco y Acevedo.

En este orden de ideas, se encontró que los medios de comunicación en Pitalito son del orden radial, televisivo y en plataformas digitales. En Pitalito operan 6 estaciones radiales (4 FM, 1 en AM y 1 online); 2 canales de TV locales y 7 plataformas informativas digitales (Páginas web y/o perfiles de Facebook). En los 7 municipios aledaños al Valle de Laboyos (como también se conoce a Pitalito) operan 8 emisoras en frecuencia modulada, 6 canales de TV locales, y en cada uno de los municipios se cuenta con plataformas virtuales informativas. Con una visión panorámica de los medios de comunicación en Pitalito y el sur del Huila, se observa que existe un buen número de medios de comunicación consolidados desde los cuales se abordan las temáticas y se comunica diariamente en

el sur del departamento. Son en total 14 medios radiales, 8 televisivos y 17 digitales.

De otra parte, en los sectores de organizaciones y comunidades sobre los cuales pueden establecerse demandas comunicacionales, se tiene que Pitalito cuenta con 12 organizaciones establecidas que han demandado algún tipo de profesional en Comunicación; 5 del ámbito gubernamental y 7 del orden cooperativo. En el balance de la caracterización de las demandas comunicacionales, en el sector de las comunidades y sus organizaciones, hasta el momento no se han establecido mecanismos, aproximaciones o vínculos con profesionales de la comunicación en el entorno inmediato de Pitalito. Lo anterior muestra que, hasta la realización de la investigación, ningún egresado del programa de Comunicación Social y Periodismo de la sede Pitalito se encuentra vinculado con alguna de las organizaciones mencionadas anteriormente.

A lo largo de los 8 semestres de formación de los comunicadores sociales y periodistas en la Universidad Surcolombiana, sede Pitalito, se establecieron temáticas como los modos de expresión audiovisual en el espectro comunicativo, técnicas, lenguajes y estéticas, pero estas se adelantaron de forma superficial, lo que para los egresados no lograron aportar herramientas amplias ni de mayor profundidad. Con lo anterior, una vez graduados, en el plano laboral estas capacidades audiovisuales se revelaron como necesarias, según las entrevistas semiestructuras con los graduados. Por su parte, los empleadores determinaron que es necesario un profesional con capacidades de alto nivel en apreciación estética de la imagen y el color, así como dotado de insumos y destrezas para la construcción de contenidos en medios o empresas publicitarias. La formación profesional de los graduados presenta un alto nivel de apropiación acerca de la comprensión de las diversas coyunturas locales y regionales en el plano sociocultural. El papel del comunicador como sujeto importante en la construcción de región fue promovido por la academia en los egresados. Pero más allá de esto, junto con las pocas oportunidades laborales en la región, el egresado intenta conocer las dinámicas en la creación de medios masivos de comunicación y de nuevos medios digitales. Durante su formación no logró consolidar los conocimientos en materia de emprendimiento ni en los aspectos legales necesarios para comprender la creación de medios o empresas comunicativas del orden local, regional o nacional.

Conclusiones

El análisis de la situación ocupacional de los egresados del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana, sede Pitalito, arroja un porcentaje elevado de profesionales que en la actualidad no se encuentran desempeñando ocupación alguna. Este porcentaje representa el 78,2% de los participantes en la investigación. Sólo el 21,8% se encontraba laborando al momento de recoger los datos (junio de 2021). El número de egresados que está laborando se estableció en 2 egresados con una contratación directamente relacionada con su profesión (uno en medios televisivos, otro en sector cooperativo) y 3 más iniciando un ejercicio de emprendimiento para consolidar empresas fotográficas con audiovisuales (2), el restante en un medio de comunicación digital propio. El alto porcentaje de desocupación por parte de los egresados en la región ha dado lugar a que inicien la búsqueda de oportunidades laborales en otras ciudades como Neiva o Bogotá.

Según los graduados, el papel del comunicador social y periodista en Pitalito y el sur del Huila no es valorado en su justa dimensión por los empleadores ni por la sociedad. Las pocas oportunidades laborales, en los que los egresados que no laboran actualmente se han desempeñado, fueron puestos de trabajo obtenidos por la mediación de favores políticos. Estos profesionales empleados fueron remplazados por otros profesionales una vez se renovaron sus directores o jefes superiores, cuando el requerimiento político y proselitista así lo demandaba. No solo la anterior situación impacta en las oportunidades laborales del egresado; a su vez, la falta de experiencia ha consolidado una barrera más para poder acceder a escenarios laborales. En la búsqueda de oportunidades laborales por parte de los egresados, al volver a sus pueblos de origen como San Agustín, Oporapa, Timaná o Saladoblanco, los municipios no reconocen al profesional de la comunicación como sujeto importante para el desarrollo regional (según los graduados y las coyunturas observadas en los desempeños ocupacionales). Las oportunidades de desempeño laboral son pocas, y en las alcaldías o empresas de los municipios hasta el momento no se encuentran espacios laborales para el profesional de la comunicación.

La comunicación audiovisual es actualmente un pilar importante en los escenarios laborales de los egresados en Pitalito. En todos los escenarios de ocupación que arrojó la investigación, la consolidación de

contenidos audiovisuales es relevante en los quehaceres profesionales. En la creación de contenidos audiovisuales, los egresados pudieron reconocer oportunidades de potencializar iniciativas de emprendimiento que, si bien en la actualidad están dando sus primeros pasos, en el futuro pueden orientar nuevas dinámicas empresariales en el sur del Huila.

Tanto las empresas del sector productivo como las gubernamentales tienen demandas crecientes de contenidos publicitarios en distintos formatos. El egresado cuenta con herramientas teóricas de la comunicación, pero presenta falencias en la construcción de contenidos publicitarios ágiles, oportunos, creativos y, sobre todo, con las determinaciones actuales de calidad y formatos, tanto digital como físico. En la formación de pregrado, en el aspecto curricular no se encuentran relacionados aspectos de contenidos publicitarios, salvo análisis coyunturales de medios masivos de televisión y su impacto en la sociedad. Con esto, el reto para el programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana está en abordar un diálogo continuo con egresados y empleadores que generen renovaciones curriculares acordes con los requerimientos profesionales.

En las entidades del sector cooperativo, los escenarios laborales del comunicador social y periodista están representados por la creación de contenidos. El profesional de la comunicación en las entidades de este orden muestra su interés en aportar al análisis de una comunicación asertiva, con diagnósticos comunicacionales internos o externos. Para esto, los egresados advierten que necesitan consolidar el diálogo de sus conocimientos con su quehacer laboral, a la vez que se lleva a cabo un trabajo a mediano y largo plazo para cambiar las percepciones de los empleadores en relación con la profesión del comunicador, en lo cual el Programa y su equipo administrativo y docente puede jugar un papel decisivo.

Sobre su formación, el egresado revela una variación importante entre lo establecido en el plan curricular y lo que se lleva a la práctica en las diversas asignaturas de talleres o seminarios a lo largo de los semestres académicos. Lo anterior se evidencia en la falta de continuidad de la formación de una asignatura a otra, de semestre a semestre. Aunque se establece en los componentes de la carrera que las asignaturas, de acuerdo a sus ciclos, son la base para las posteriores, en la construcción de los seminarios esto no se refleja como un engranaje hacia la construcción de las capacidades profesionales.

El egresado se está enfrentando a nuevas dinámicas en su rol como comunicador social y periodista, en relación con las nuevas tecnologías y medios digitales. La formación se está quedando uno o varios pasos atrás con respecto a los nuevos modelos comunicativos digitales. La ausencia en el currículo vigente de formación en marketing digital y afines revela una faceta importante y muy actual en la cual el programa de Comunicación Social y Periodismo no está ofreciendo formación a sus graduados.

Al no contar con un número suficiente de docentes que ejerzan su labor de forma presencial y continua en la propia sede, y depender en un grado considerable de docentes que se desplazan semanalmente desde la sede central en Neiva, los egresados no lograron consolidar aprendizajes más eficientes en la proyección de procesos de producción audiovisual. Los ejercicios de producción audiovisual constituyen un escenario amplio y complejo que debieron contar con una presencia continua por parte de los docentes radicados en el municipio de Pitalito de modo estable. Los graduados reconocen que el contar con un docente con una estadía total en la sede es fundamental para abordar talleres prácticos y continuos en la región.

En los medios de comunicación de Pitalito y el sur del Huila predomina el personal que ha realizado contenidos comunicativos de forma empírica. En todos los medios de comunicación este personal es quien dirige, ejecuta y realiza producción periodística. Estas personas muestran sus intenciones de querer profesionalizarse. Por sus dinámicas laborales, reconocen que necesitan una universidad que valore los conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo de trabajo, que solvete unos tiempos adecuados para formarse como profesionales.

Los egresados consolidan la necesidad de una educación continuada en relación con su profesión. Entienden que la formación profesional no culmina con la consecución de un título universitario. Quieren reivindicar el rol de la profesión, la noción e importancia del comunicador social y periodista en un mundo globalizado, pero que cuente con una incidencia apropiada en lo local. Por lo anterior, es necesaria una formación posgradual en contenidos acordes con el contexto.

Referencias Bibliográficas

- Adame, T. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Revista digital del Central Sindical Independiente y de Funcionarios*, 19, pp. 1-10. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- AFACOM. (2019). *Transformaciones de la comunicación según el mundo del trabajo*. Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación. <http://www.afacom.org/>
- AFACOM. (2020). *Profesiones de la comunicación y transformaciones del mundo del trabajo*. Informe ejecutivo.
- Arana, M., & Batista, N. (1999). La Educación en Valores: Una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 3(30). https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34561258/Propuesta_educacion_en_valores.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549396793&Signature=z7RpCXs4FPvfRW9NHEKM0pGWcag%3D&response-content-disposition=inline%3B_filename%3DLA_EDUCACION_EN_V
- Bizneo. (2020). *Evaluación del desempeño*. <https://www.bizneo.com/blog/como-evaluar-desempeno-laboral/>
- Casanova, F. (2003). Formación profesional y relaciones laborales. *Sindicatos y formación*, 4, pp. 75-77. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/casan.pdf
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 2012, Vol. XIX(38), p. 75, XIX(38), 75. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08>
- Fuentes, R. (1985). La Comunicación Educativa Audiovisual: Un marco teórico para el empleo de medios audiovisuales en la educación superior. *La Comunicación Educativa*, pp. 71-102. <http://hdl.handle.net/11117/2897%0AEste>
- Gárate, W. (2010). *Así deben ser los periodistas que la sociedad requiere* (Vol. 7, Número 2) [Tesis de Maestría, Universidad de Cuenca]. <https://doi.org/10.1192/s0368315x00238942>
- Iafrancesco, G. (2015). *Modelo Pedagógico Holístico Transformador: fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora* (2.a ed.). CORIPET EDITORIAL.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*, (Magisterio (ed.); 1.a ed.).
- López, N. (2014). Referentes teóricos y conceptuales básicos para abordar la problemática curricular en la educación superior. *Revista PACA*, 4, pp. 1-28.
- López, N. (2017). La investigación: Estrategia esencial en la de-construcción curricular de la formación del profesional académico de la educación. *Educación y cultura*, 122, pp. 39-44.

- Mellado, C. (2009). Evolución del campo ocupacional y académico del periodista Latino Americano: Lógicas de mercado y esquemas de formación. *Opción*, 25(59), p. 2.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. En: Universidad Surcolombiana. <http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Guía+didáctica+Metodología+de+la+investigación.pdf>
- Moreno, E. (2003). Desempeño ocupacional: dimensiones en los ciudadanos y ciudadanas habitantes de calle. *Umbral Científico*, 2.
- Portal Universitario. (2020). Universidad Surcolombiana. www.usco.edu.co
- Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 0(17), pp. 141-168. <https://www.raco.cat/index.php/RIO/article/view/318460/408619>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación*, (6.a ed.).
- Tucho, F., Fernandez-Planells, A., Lozano, M., & Figueras-Maz, M. (2015). La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 689-702. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1066>

EFFECTOS DEL SIEE EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL GRADO PRIMERO EN UN COLEGIO PÚBLICO DEL HUILA

THE EFFECTS OF SIEE ON THE ASSESSMENT PROCESS ON THE FIRST GRADE AT A PUBLIC SCHOOL IN HUILA

Andrea Carolina Buendía Arias*

Recibido: Julio 20, 2022

Aceptado: Octubre 19, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

*Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinadora de la Institución Educativa La Merced, del Agrado Huila. andreaab6912@gmail.com
0000-0003-0697-065X

Cómo citar este artículo:

Buendía, A. (2022). Efectos del SIEE en los procesos de evaluación del grado primero en un colegio público del Huila. *Revista PACA 13*, pp. 97-108.

Resumen: La evaluación significa valoración con juicio razonado sobre las cosas y las personas; es un proceso inherente al lenguaje y la comunicación; sin embargo, en los contextos educativos formales se tiende hacia visiones despectivas de la evaluación, como un ejercicio menor. Desde la evaluación como proceso de diálogo permanente frente al conocimiento, la cultura, la ciudadanía y los proyectos de vida, este estudio muestra, con acento cualitativo y etnográfico, los roles y las percepciones de los docentes del grado primero en una institución educativa pública del Huila. La investigación se propuso analizar los procedimientos y efectos del SIEE en las prácticas evaluativas del grado primero, a través de la observación, la conversación/entrevista, la identificación de grupos focales y el análisis de documentos como el institucional (PEI) y los que circulan en las aulas, sean presenciales o virtuales. Se pudo identificar el desconocimiento de la legislación sobre evaluación, la ausencia de la autoformación para comprender el sentido social de la evaluación formativa, pero también la decisión de transformar las visiones y las prácticas, pedagógicas y evaluativas, a medida que fue avanzando esta investigación. El trabajo con rúbricas en la pedagogía por proyectos es el horizonte y el reto para garantizar la cohesión del Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes. Esta tesis es un soporte para lograrlo.

Palabras clave: evaluación formativa, pedagogía flexible, aprendizajes abiertos, retroalimentación, rúbricas.

Abstract: Even though evaluation as assessment or reasoned judgment on issues and people is a natural process of language and communication, it takes a pejorative vision in educational contexts because tests and grades are culturally presented as a compulsory demand at school and work. From a perspective of evaluation as a process of permanent dialogue concerning knowledge, culture, citizenship and life projects, this qualitative ethnographic study shows the roles and perceptions of first-grade teachers from a public school in Huila. This research sought to analyze the procedures and effects of the SIEE on first-grade assessment practices through observation, conversation/interviews, focus groups, and analysis of documents such as the institutional educational project (PEI) and those used either in virtual or face-to-face classroom environments. The results showed teachers' lack of knowledge about the evaluation legislation, the absence of self-training to understand the social meaning of formative assessment, and teachers' decisions to transform the pedagogical and assessment visions and practices. The work with rubrics in project-based pedagogy is the horizon and the challenge to guarantee the cohesion of the Institutional System for the Evaluation of Student Learning. This thesis is a support to achieve it.

Keywords: feedback, formative assessment, flexible pedagogy, open learning, rubrics.

Introducción

La evaluación, como comunicación, es una herramienta poderosa cuya implementación depende del compromiso y la motivación, en mayor o menor medida, de los estudiantes, los padres de familia o cuidadores y los docentes que hacen parte del proceso pedagógico, porque todos participan en la evaluación. Para los niños, las calificaciones y las observaciones restrictivas no les dicen nada en cuanto a algún progreso escolar ni les indican cómo superar las dificultades.

Cuando los niños ingresan a las instituciones educativas ya tienen los dominios del lenguaje oral, construyen significados y distinguen entre los dibujos y el universo de la escritura. Los niños aspiran a seguir aprendiendo en la escuela el sistema convencional de las palabras, según sus sociolectos cotidianos y quieren leer y escribir. Pero las prácticas escolares priorizan el uso de imágenes estereotipadas, como las que traen las cartillas, totalmente ajenas a sus entornos socioculturales. Los dominios

comunicativos-orales se desvanecen frente a un compacto conjunto de sonidos para repetir y memorizar, subestimando el potencial inteligente en la construcción de hipótesis relacionadas con la comprensión de los signos de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 2003).

Los altos índices de reprobación en primer grado no muestran la apropiación filosófica y pedagógica de lo que en teoría se llama evaluación formativa, porque antes que adjudicar un puntaje o valoración numérica a un producto referido a una mera transcripción de representaciones gráficas de fonemas, interesa analizar estilos de trabajo y avances en el proceso (Atorresi, 2005). Es decir, procesos en los que el niño progresivamente hace conciencia de un conocimiento que de manera natural y en las interacciones ha ido aprendiendo (Ferreiro y Teberosky, 2003).

Datos de la Secretaria de Educación Departamental del Huila (septiembre de 2019) determinan que 11 mil niños huilenses reprobaron el año escolar en 2018. La I.E. La Merced, ubicada en el municipio del Agrado, al sur del departamento del Huila, no es ajena a la problemática educativa departamental de la repitencia, agudizada con el confinamiento escolar debido a la pandemia en 2020, pues tiene los porcentajes de no aprobación más altos en los últimos años en el grado primero: 2017 (30.5%), 2018 (26%), 2019 (37%) y 2020 (18.5%). Esto se confirma en el Libro de actas de comisiones de Evaluación y promoción I.E. La Merced. El fenómeno ha sido abordado con “planes de nivelación” y actividades de lectura en familia que finalmente no muestran un efecto positivo. Al contrario, son notorios los impactos negativos en la autoestima y la autoconfianza de los niños y las niñas al tener que repetir el año escolar, con los prejuicios que conlleva (sensación de no poder aprender, no ser inteligente, ser disperso e indisciplinado, dificultad para seguir instrucciones...). En efecto, los niños y las niñas imaginan que el problema está en ellos y no en la escuela, siendo esta última la que los abandona al no brindar pedagogías que respondan a sus necesidades y sus contextos, además de obligarlos a experimentar durante todo un año los mismos errores, sin destacar los progresos u oportunidades en sus aprendizajes.

Por lo anterior, surge la pregunta nuclear de este estudio: **¿Si el SIEE se sustenta en el decreto 1290, por qué los docentes de primer grado no logramos implementar prácticas de evaluación formativa, cualitativa y por procesos?** Para dar respuesta a ella, fue necesario revisar

percepciones y visiones sobre el SIEE por parte de los maestros del grado primero, los efectos del mismo en los procesos de evaluación de los niños y las niñas que cursan dicho grado, así como el nivel de participación de los estudiantes en su proceso evaluativo y el rol del maestro y la familia, para con estos insumos lograr analizar los procedimientos y los efectos educativos que tiene el SIEE en las prácticas de evaluación del grado primero, en la sede José María Rojas Garrido, de la I.E. La Merced.

Ello requirió del apoyo en un marco legal; en Colombia, desde finales del siglo XX y la primera década del XXI, se produjeron tres documentos en torno a las prácticas evaluativas en el aula: el Decreto 1860 de 1994; el Decreto 230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009; este último plantea la necesidad de fundar, con la comunidad educativa, el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes, conocido como el SIEE y entendido como “la guía del proceso regulativo acordado por los miembros de la comunidad educativa, en la perspectiva de valorar los aprendizajes de los estudiantes y las acciones internas de la institución educativa” (Jurado y otros, 2012, p. 24). Es decir, un salto hacia la “autonomía plena” de las instituciones educativas.

Los referentes teóricos de esta investigación

Para este estudio, el enfoque conceptual contribuyó a asumir la evaluación como un proceso de diálogo permanente frente al conocimiento, la cultura, la ciudadanía y los proyectos de vida; se considera que como ocurre en el diálogo y la conversación, hay siempre unos modos implícitos de valorar lo que es dicho; de ahí la importancia de dar la voz a los niños sobre sus percepciones del ser-estar en la escuela propiciando, de acuerdo con Rincón (2022), situaciones auténticas de oralidad, lectura y escritura para, a partir de diálogos y reflexiones, acompañar sus aprendizaje. Sin embargo, coincidimos con uno de los argumentos de los investigadores en evaluación escolar: “La mayoría de los docentes preferiría enseñar y no tener que evaluar”, como plantea Pedro Ravela y su grupo de investigación (2017). Ravela, Picaroni y Loureiro afirman que son innumerables los sentimientos negativos que experimentan los docentes frente a la evaluación: la frustración, el estrés y la angustia frente a un ejercicio desagradado y desvalorado, a pesar del tiempo dedicado a la revisión de los productos académicos, para quienes lo hacen responsablemente.

Parece que los docentes asumen la evaluación desde la experiencia observada y sentida cuando cursaron la escuela; los planes de formación en evaluación cualitativa son prácticamente inexistentes en las escuelas; al evaluar distan del contexto de los estudiantes y, especialmente, en el primer grado de escolaridad, desconocen las etapas evolutivas y sicogenéticas en el aprendizaje de la lecto-escritura y los números, ámbitos que son objeto de las evaluaciones; prevalece la calificación por encima de la evaluación; se califican prácticas repetitivas que son ajenas a la evaluación como construcción social; se reitera la evaluación diagnóstica, del mismo modo que se habla de la evaluación formativa o sumativa como si significaran lo mismo; es decir, no se observa el dominio conceptual de los enfoques y las prácticas de la evaluación insinuados en la legislación (decretos 1860, 230, 1290 y 1075).

La evaluación formativa es un proceso de valoración de los progresos de los aprendizajes, que devienen de la retroalimentación según el saber-hacer con el saber aprendido del estudiante, quien comprende en dónde está o por dónde va en su proceso de aprendizaje (Ravela, *et. al*, 2017). La práctica evaluativa, entonces, es un conjunto de tipos de valoración en los que no necesariamente unos son prerequisites de los otros; así, la evaluación para la caracterización, al inicio del año escolar, se articula con la evaluación formativa porque se asume que los estudiantes algo saben sobre los conocimientos escolares (de allí la caracterización: ¿qué es lo que saben?); dicha caracterización es un insumo para adaptar currículos, metodologías y perspectivas pedagógicas, de común acuerdo con las familias.

Con el ánimo de unificar criterios evaluativos al interior de las instituciones educativas y sus aulas, y aminorar las brechas entre uno y otro docente, en relación con para qué, cómo, qué, con qué y cuándo evaluar se han definido en Colombia sistemas institucionales de evaluación enfocados hacia los procesos pedagógicos, las expectativas y las necesidades contextuales de los estudiantes. Pese a lo anterior, se observan los resquicios de las prácticas de aula dominantes hacia la primera mitad del siglo XX. Los sistemas de evaluación institucional (SIEE) son loables y surgen del Decreto 1290 de 2009, expedida por el MEN, en el que se establece como primer propósito identificar las características, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances integralmente: los aspectos académicos, personales y sociales.

Es importante señalar que la evaluación con enfoque social (Jurado, 2012) garantiza procesos de valoración integrales, formativos, cualitativos, continuos y dialogantes, cuyo fin es el progreso académico e intelectual y la transformación de los contextos de aprendizaje, de los sujetos mismos y sus comunidades. Al respecto, es fundamental considerar que la evaluación no es ajena a las visiones políticas sobre la profesión docente, la función social de la escuela, de la lectura, de la escritura, de las ciencias y de las tecnologías. Porque cuando de evaluar progresos se trata, no se convoca a un solo campo del saber, ni se propone inventar situaciones extraordinarias; basta con una mirada reflexiva a la vida social de los estudiantes en la escuela, identificando dialógicamente oportunidades de mejoramiento en torno a los logros obtenidos a nivel de habilidades y no solamente controlando lo que el docente quiere enseñar (Peñaranda, Paz y Toro, 2022).

Los procesos educativos se dan gracias a la interacción de sujetos sociales y de las prácticas evaluativas determinadas por la cultura. Pero las visiones unilaterales de la evaluación en la institucionalidad educativa tradicional neutralizan su carácter social (colectivo o entre pares); se trata de las talanqueras que obstaculizan la transformación, dado que tanto docentes, padres de familia, cuidadores y estudiantes comparten unos guiones (Ravela, 2017) previamente establecidos que pasan de una generación a otra. En contraste, los procesos de evaluación formativa presuponen acciones responsables y reflexivas del estudiante frente a su progreso cognitivo; a su vez, el docente, sus pares o quienes hacen parte de su entorno social, contribuyen de manera directa o indirecta en los desarrollos de los aprendizajes. Así, si bien un proceso de evaluación implica identificar lo aprendido, la realidad compartida sobre los objetivos por parte del docente y el estudiante, propicia que sean sujetos sociales activos de la evaluación y, por tanto, de la autoevaluación. Al respecto, Shepard (2006) se pregunta “¿Cómo sabrán el maestro y el estudiante que se ha entendido un concepto? ¿Cómo se evaluará la capacidad del estudiante para defender un argumento?” (p. 19). Y responde que la evaluación permanece en el transcurso del proceso del aprendizaje y no al final.

Para que el docente pueda cumplir con la finalidad de orientar, acompañar y apoyar los procesos, es indispensable que el estudiante se reconozca como sujeto que pregunta y que puede responder cuando le preguntan. Sin embargo, determinadas visiones de los docentes frente a lo que han

de aprender los estudiantes resulta contradictorio con las singularidades de la evaluación formativa. Procesos como la retroalimentación y la autoevaluación son prácticas fundamentales para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, pues participan en la evaluación a través de la reflexión autónoma sobre lo que han aprendido, lo que están aprendiendo y lo que necesitan aprender -es la metacognición- (Shepard 2006).

De acuerdo con lo anterior, la retroalimentación no se puede sesgar hacia una simple indicación de la respuesta esperada por el docente; la retroalimentación tiene que ser interlocutiva. Esta actividad dialógica se da a la luz de una rúbrica (conjunto de criterios construidos y comprendidos por docentes y estudiantes) para reflexionar y valorar desempeños frente a unos parámetros, al tiempo que proporciona una guía sobre cómo mejorar los aprendizajes en una relación entre pares (coevaluación), en donde ambos identifican los logros alcanzados y las debilidades.

Las rúbricas son entonces herramientas fundamentales en los procesos de evaluación, y su propósito es identificar los desempeños esperados, según una escala de valoración con la cual se establecen aproximaciones a los niveles de calidad, validez y confiabilidad de la valoración. Su diseño responde a los dominios o habilidades que se espera alcanzar a través de la autoevaluación y, en consecuencia, de la metacognición; es, pues, un medio para ajustar los procesos de aprendizaje de manera progresiva. Las rúbricas, según Wiggins (1998) pueden ser holísticas o analíticas, de acuerdo con los descriptores, y específicas o genéricas para una tarea, o longitudinales o de desarrollo si se pretende identificar el progreso de un dominio a lo largo del tiempo. Reiteramos, pues, la importancia de la retroalimentación continua de los aprendizajes junto con la autoevaluación como momentos determinantes de la evaluación formativa; la evaluación formativa promueve la autenticidad en los modos de aprender con una visión de comunidad participante, entre estudiantes, docentes y familias. Como lo plantean Sánchez y otros (2022), en efecto, una comunidad que traza proyectos prevé que sin interlocución con el otro o de manera solitaria no se logran los cambios.

Metodología

El estudio acogió una metodología de investigación cualitativa, con enfoque epistemológico hermenéutico, de corte etnográfico, y buscó estudiar fenómenos en su entorno natural, mediante la observación

y el diálogo, intentando dar sentido e interpretando los fenómenos en términos de significados comprendidos por la audiencia focal (cuatro docentes del grado primero de la Institución Educativa dialogan con la coordinadora académica, autora de este estudio), para develar lo que estaba ocurriendo al interior de la triada: prácticas evaluativas docentes, legislación expedida por el MEN y el SIEE. Dentro de los instrumentos utilizados para la recolección de información se tuvieron en cuenta: el diario de reflexión o bitácora, la observación de campo sobre los entornos familiares (informes parciales de docentes a padres de familia) y los recursos digitales o las modalidades de trabajo de las docentes, en el período de la pandemia, así como la entrevista semiestructurada, la grabación de clases (en la educación remota o en la alternancia presencial), el grupo focal y la revisión de artefactos o documentos (análisis de cuadernos, exámenes, tareas, guías, boletines, documento del SIEE).

La población focalizada estuvo representada en las docentes y los estudiantes del grado primero de la sede José María Rojas Garrido, I.E. La Merced del Agrado, donde trabaja también la autora del proyecto como coordinadora académica. La audiencia focal estuvo constituida por cuatro participantes docentes de género femenino, en edades que oscilan entre los 33 y 62 años, todas con título de Normalista Superior y con nombramiento de planta por la Secretaría de Educación; tres de ellas están reguladas en sus desempeños por el Decreto 1278 y una por el Decreto 2277.

La metodología se desarrolló durante 26 semanas, distribuidas en 4 fases. Para el análisis de la información se recolectaron los datos, se clasificaron, consolidaron y se identificaron las unidades descriptivas. Igualmente, se hizo una triangulación y codificación de unidades en un primer nivel y, por último, se conceptualizó, explicó y se organizaron los resultados en tres capítulos: Capítulo 1. Coherencia del SIEE y el Decreto 1290 del 2009; Capítulo 2. Aspectos del SIEE en las prácticas evaluativas de aula en el grado primero; y Capítulo 3. Experiencias del docente del grado primero.

Conclusiones

El SIEE de la I.E. La Merced declara una evaluación formativa, orientadora y motivadora acorde con la mayoría de aspectos señalados en el Decreto 1290; pese a ello, los criterios de evaluación, desempeños

y escalas están impregnados de una visión cuantitativa y sumativa; en consecuencia, no existen criterios de retroalimentación; la autoevaluación tiene un enfoque místico que dista de los procesos de metacognición y de valoración desde la perspectiva social, así como una ausencia de mecanismos de participación de todos los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa, como se recomienda en la legislación.

Los docentes participantes reconocen la no apropiación del enfoque que sobre evaluación sugieren los decretos en mención y los teóricos de la evaluación. Se percibe ausencia de la autoformación a través del liderazgo esperado de los directivos y del docente mismo; los tiempos para la socialización y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje (de los docentes y de los estudiantes), según el Decreto 1290 de 2009, son prácticamente inexistentes en la cotidianidad de las instituciones educativas. En referencia a las percepciones de los docentes sobre la evaluación formativa, también es pertinente cuestionar la formación recibida frente a estos temas en los pregrados y los postgrados.

Los relatos de los docentes ratifican la idea de la evaluación como práctica de calificación, la asunción de la autoevaluación con los parámetros de la autocalificación y con devoluciones que recalcan en percepciones sobre la personalidad y las dimensiones emocional y moral, mas no de los desarrollos cognitivos. Esto hace que se eludan los marcos conceptuales de los lineamientos curriculares (MEN, 1998), relacionados con el socioconstructivismo en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por eso, la tesis fundamenta que no se puede transformar la evaluación sin transformar las pedagogías y el enfoque disciplinar (las ciencias del lenguaje en la escuela). Se observó que los juegos, videos y guías se limitan a reforzar la pronunciación, el reconocimiento de graffías y la repetición de palabras con la letra que es objeto del plan de la clase, lo cual contradice la filosofía de la evaluación formativa y el enfoque comunicativo del área de lengua castellana.

Las prácticas evaluativas se enmarcan en una “integralidad” o en una “valoración de todo”, corriendo el riesgo, de acuerdo con Ravela, Picaroni y Loureiro (2007), de convertir la nota en una pócima mágica, con la ausencia de los objetivos del aprendizaje socioconstructivo, como se invoca en los lineamientos curriculares. Es frecuente en los casos analizados la estandarización de mensajes, como estrategia de

retroalimentación a través de tarjetas o sellos. Se trata de una estrategia que dista de los procesos propios de la metacognición y del desarrollo del pensamiento.

El esquema de socialización del Sistema Institucional de Evaluación Estudiantil (SIEE), a través del canal institucional de YouTube, converge en dilemas en torno a: ¿Tendrá significado para el niño del grado primero? ¿permiten al docente aclarar los dilemas o inconvenientes en el devenir de la implementación del SIEE? ¿Es posible que, por la corta edad, el niño sea identificado como sujeto no apto para participar en su propio proceso evaluativo?

Es notoria la subestimación del estudiante por el uso frecuente de diminutivos en el modo de tratarlos (la tareíta, las foticos, motivadito, atrasaditos, tiempito, videíto, papito...) y aunque se aúnan esfuerzos por plantear actividades con uso de material reciclable o lecturas familiares, que haga participe a padres de familia o cuidadores, no dejan de ser actividades atomizadas que marcan aún más la insularidad de las asignaturas.

Los relatos de las docentes retratan a un docente funcionario-profesor, de acuerdo con la visión cuadrifronte planteada por Bustamante (2012), que acude a la lúdica para lograr su misión de alfabetizar funcionalmente y compensar el malestar causado a los estudiantes al invisibilizar sus saberes. Es cuestionable el reconocimiento que hacen los docentes respecto a su rol en la evaluación, pues pese a que perciben elementos de la evaluación formativa en sus diálogos, en sus prácticas prevalece la evaluación sumativa, por su anclaje en la escala numérica, lo cual es revelador de la imagen de lo que fue la evaluación para cada docente cuando cursó la escuela; entonces pareciera que por más que investiguemos si no somos incisivos cada día, cada mes y cada año, nada cambiará. Se requieren transformaciones a partir de la pedagogía por proyectos, con currículos abiertos y flexibles y devoluciones con rúbricas que den cuenta del proceso y no se limiten a una nota; la nota es algo formal, una convención que se pone al final, y eso porque la cultura institucional así lo demanda.

Recomendaciones

Es prioritario propiciar espacios de reflexión y de autoformación (el maestro como intelectual) para una mayor apropiación de la legislación evaluativa, los lineamientos y los estándares de competencia, así como espacios de formación en torno a las rúbricas y garantizar el uso auténtico (porque el sujeto quiere aprender), con devoluciones más asertivas y pertinentes. En esta perspectiva es necesario analizar la posibilidad de acordar criterios evaluativos por ciclos, por ejemplo, de 1° a 3° (como lo sugiere el MEN con los estándares), adoptando procesos de evaluación cualitativa y reconociendo a los niños como sujetos inteligentes.

Es trascendente reemplazar las actividades atomizadas y apuntar hacia proyectos integradores, no solo entre áreas sino desde equipos docentes por grupos de grados. Vale la pena darnos la oportunidad con la pedagogía por proyectos, para favorecer la integración curricular, unificar las iniciativas y posibilitar peldaños hacia una evaluación formativa. Romper con la insularidad del currículo es complejo, pero no imposible.

Referencias Bibliográficas

- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1). Bogotá: Universidad Distrital.
- Bustamante, G. (2012). El maestro Cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes*, vol. II, No. 2. pp. 87-97.
- Bustamante, G. y Jurado, F. Comps. (2020). *Evaluación y área de lenguaje I*. Bogotá: Red Lenguaje y Aula de Humanidades.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky Ana. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- Jurado Valencia, Fabio y Colaboradores. (2012). "Sobre el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes". *Cuaderno del Seminario en Educación*, No. 15. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. y Bautista, Á. (2022). *Gloria Rincón Bonilla y la didáctica del lenguaje. Ensayos sobre pedagogía por proyectos e investigación en el aula*. Cali: Universidad del Valle - Red Lenguaje.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*, sobre la evaluación. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Decreto 1075*, sobre la evaluación. Bogotá: MEN.

- Peñaranda, L., Paz, E. y Toro, N. (2022). *Construcción y evaluación de los "Resultados de aprendizaje"*. Bogotá: UCEVA - Aula de Humanidades.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Montevideo: Magro Editores.
- Sánchez, L., Jurado, F., Cerchiaro, E. y Paba, C. (2022). *El aprendizaje inicial de la lengua escrita: La función semiótica de las imágenes visuales*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Wiggins, G. (1998). *Rúbricas para la Evaluación (capítulo 7)*. En: *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

CONTEXTOS RURALES: PRETEXTO PERFECTO PARA TRANSFORMAR REALIDADES A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA¹

RURAL CONTEXTS: PERFECT EXCUSE TO
TRANSFORM REALITIES THROUGH SCIENTIFIC
RESEARCH

Aldemar Morales Loaiza*

Recibido: Julio 07, 2022

Aceptado: Noviembre 15, 2022

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

* Licenciado en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología de la Universidad Surcolombiana. Grupo Químico de Investigación y Desarrollo Ambiental—Quidea. Universidad Surcolombiana. moralesk12.aml@gmail.com 0000-0002-4090-7470

1 Apertura del trabajo de grado: *La Investigación Científica como Estrategia Pedagógica para el Aprendizaje sobre la Fermentación del Café en una Comunidad Rural del Municipio de Acevedo (Huila - Colombia)*. Maestría en Educación: Docencia e Investigación Universitaria, Neiva, Huila.

Cómo citar este artículo:

Morales, A. (2022). Contextos rurales: pretexto perfecto para transformar realidades a través de la investigación científica. *Revista PACA 13*, pp. 109-116.

Resumen: El presente escrito es producto del seminario *Problemática de la Investigación en la Educación Superior* bajo esa premisa, se consolidan las bases fundamentales para abordar la investigación como eje transversal en la reflexión de la praxis educativa colombiana. Adicionalmente, se plantea como apertura investigativa el abordaje de la investigación científica en contextos rurales, reto que debe ser cuidadosamente analizado en el modo de incluir este pilar contemporáneamente desde el punto de vista social crítico en comunidades como las de zonas cafeteras del sur de Colombia. Es en ese sentido que, se percibe la Investigación científica como estrategia pedagógica desde otros paradigmas, acaeciendo la entrada de nuevas concepciones de ciencia, permitiendo la disminución de la brecha entre la producción de saberes con el maestro investigador "que lo hace posible a través de su práctica" (Jiménez Mejía, M., 2009, 2011). Sumado a ello, se expone la posible aplicación de las anteriores nociones en la construcción de una propuesta singular en un grupo social donde se legitimase la importancia real de otorgar respuestas a problemas específicos, tomando como base la fermentación de café, y su impacto económico y social; se estima que al consolidar esta propuesta producirá una ruptura categórica con la idea de la universalidad

y el sentido reduccionista de la ciencia, en el campo intelectual de la educación (Díaz, M., 1995).

Palabras clave: comunidad cafetera, Investigación, estrategia pedagógica, fermentación.

Abstract: The present writing is the product of the *Problematic of Research in Higher Education* seminar under that premise, the fundamental bases to approach research as a transversal axis in the reflection of Colombian educational praxis are consolidated. Additionally, the approach of scientific research in rural contexts is proposed as an investigative opening, a challenge that must be carefully analyzed in the way of including this pillar contemporaneously from the critical social point of view in communities such as those of the coffee growing areas of southern Colombia. It is in this sense that scientific research is perceived as a pedagogical strategy from other paradigms, with the entry of new conceptions of science, allowing the gap between the production of knowledge with the master researcher "which makes it possible through their practice" (Jiménez Mejía, M., 2009, 2011). In addition to this, the possible application of the previous notions in the construction of a singular proposal in a social group where the real importance of providing answers to specific problems, based on the fermentation of coffee, and its economic impact and Social; It is estimated that by consolidating this proposal, it will produce a categorical rupture with the idea of universality and the reductionist sense of science, in the intellectual field of education (Díaz, M., 1995).

Keywords: coffee community, research, pedagogical strategy, fermentation.

Introducción

Colombia, el tercer país mayor productor de café del mundo, cafés de origen con cualidades excepcionales, que se perciben en las inigualables pinceladas geográficas que lo representan, un contexto rural con amplia diversidad, una potencia inexplorada desde lo educativo/investigativo (figura 1). Es en ese sentido, el presente escrito pretende abrir camino a trabajos investigativos en comunidades socialmente excluidas, con el interés de investigar la realidad para transformarla como nos alienta el maestro Orlando Fals Borda (1978).

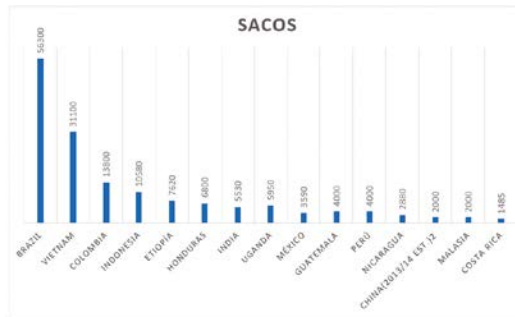


Figura 1. Ranking de los 15 países productores a nivel mundial 2021. Datos Statista en miles de sacos de 60 kg.

En ese orden de ideas, el trópico trae consigo la diversidad per se todo es posible en él, del mismo modo que en sus comunidades. No obstante, estas comunidades poseen realidades sociales, políticas y económicas singulares, que enmarcan el futuro de muchas generaciones de jóvenes, niños y niñas que crecen en estos campos con múltiples y complejos problemas de diversas índoles (Mora, A. F., 2016). En el caso particular, se plantea una posibilidad de cambio en las comunidades cafeteras desde la responsabilidad social como intelectual de la educación inmerso en el contexto mencionado, ello implica proponer diferentes formas de transformación de la sociedad, es decir, desde la *praxis* educativa, lo que se persigue es mejorar la calidad de vida de las comunidades cafeteras mediante la resignificación de la investigación científica empleando el concepto de fermentación aplicado al café desde un marco de investigación acción-participación en este contexto rural.

Para comprender un poco sobre este contexto, es imperante hacer mención a algunas situaciones que se presentan en él, cuyas repercusiones pesan sobre el sistema educativo, su discurso se ve reflejado en el *ethos*. En la ruralidad, se acrecienta la brecha entre el intelectual y el maestro, producto de muchos problemas sumativos y singulares que como mencionaré deslegitimizan la identidad del maestro investigador, cabe resaltar que, aunque muchos procesos se llevan a cabo para combatir estas situaciones, solo quedan expresadas en grupos reducidos de intelectuales, sin llevar a trascender a otros escenarios de divulgación. Este es uno de los grandes problemas del campo intelectual de la educación, siendo sus actores en gran medida los responsables de

generar común unidades de investigación, reflexión, acción, pasando a procesos de indagación permanentes, contextualizando los procesos en la realidad de sus estudiantes y comunidad en general. Sumado a ello, se encuentra la función reproducciónista del saber en el aula, proceso hegemónico que predomina con gran arraigo en zonas de difícil acceso² afectando las condiciones de enseñanza y aprendizaje, donde se toma como excusa, para caer en el *status quo* de la enseñanza tradicional, en el accionar de tres pasos, leer, copiar y memorizar (Cajiao, R., F., 2002).

Es por esa razón, que la reflexión en la praxis educativa implica el extenso análisis en el desarrollo intelectual del campo de la educación, una de las grandes ventajas de los intelectuales de la educación, es la posibilidad de instaurar en el discurso la transdisciplinariedad que da forma a la complejidad³, es decir, promover transformaciones en los constructos teóricos y prácticos que permiten producir conocimiento dando convergencia- divergencia de las nuevas explicaciones de la realidad en contextos marcados por un modo, tiempo y lugar específicos (Jiménez, M., R., 2009; Ossa M., A., 2015; Llano, *et al.*, 2016).

En consecuencia, lo mencionado con anterioridad nos remonta a hablar de la validez conocimiento, traducido en relaciones de poder y el discurso en el campo de control simbólico (Foucault, 1970; Bernstein, 1988). Al acotar esta percepción se genera una tensión en el cómo la *investigación científica* y sus nuevas formas de entrecruzamiento con la historia nos permite acoplarlas en el Campo Intelectual de la Educación de modo que se constituya un discurso activo y reflexivo que trascienda las barreras en el imperativo hegemónico de control (Díaz, M., 1995). Es así como se delimitaría la concepción de universalidad de la ciencia y el reduccionismo simbólico que enmarca la perspectiva determinista, y que producto de ello, segmenta parcialmente a los maestros investigadores de

2 Consideramos las zonas de difícil acceso no solo las condiciones geográficas, deficiencias de vías y medios de transporte sino también a aquellas condiciones en las que sustancialmente se genera conflicto entre los intelectuales de la educación y los poderes hegemónicos predominantes. En todo caso, exige un esfuerzo físico y económico para lograr el estado deseado de la educación rural.

3 Morín, E. (2004) ilustra desde su perspectiva epistemológica cual es el papel real del conocimiento aboliendo las clásicas formas de comprensión. La forma de pensamiento científico contemporáneo induce a la lectura de la complejidad desde lo real bajo la apariencia "simple" de los fenómenos.

los intelectuales, cayendo en el infortunio de constituirse reproductores del discurso oficial (Gramsci, A., 1972).

En esa misma línea, la educación rural influenciada por aquellos intelectuales tradicionales en su búsqueda por desarrollar a cabalidad los contenidos curriculares, no se ha comprendido la verdadera intención del *curriculum* que debe ser puesto a prueba por los actores implicados y no ellos por el mencionado en cuestión (Stenhouse, L., 1998). Es imperante para el maestro investigador, hacer uso de las herramientas analíticas como las elaboradas por Foucault, la arqueología y la genealogía del saber especialmente en este campo en el cual se busca que el conocimiento sea en primera medida, democrático, inteligible para todos los actores que, en beneficio de ello, se construya una sociedad sin exclusión, segmentación y desigualdad social (Orellana, R. C., 2004; Fals Borda 1978; Mora, A. F., 2016).

Ahora bien, contextualizando el modo en el cual se pretende incluir la investigación científica desde un punto de vista crítico social, ésta, abre la ventana hacia la democratización del conocimiento que impacta en las relaciones de poder social, político y económico (Fals Borda, 1978). En la necesidad de establecer relaciones ciencia, sociedad, y conocimiento, se pretende acoplar la investigación como una indagación autocrítica sistemática, donde tiene lugar la curiosidad, herramienta peligrosa que conduce a la innovación intelectual y estimula la presión hacia el cambio social a través de la duda sobre las respuestas recibidas cómodamente así como también sobre las propias hipótesis; con plena convicción lo que se plantea acá es concebir un cuerpo de ideas en un cuerpo sensible, puesto que, la investigación debe considerarse una actividad cotidiana: una industria, una herramienta, un pasatiempo que nos lleva de preguntas y problemas a un conjunto de conocimientos que posibilitan la comprensión de la realidad desde su complejidad (Stenhouse, L., 1981; Morín, E. 2004).

Del mismo modo, se ilustra a continuación las percepciones acerca del concepto de fermentación⁴ el cual gira entorno en una comunidad productora de café donde se estima que su mayor fuente de ingreso deriva

4 El padre de la fermentación Louis Pasteur en 1856, explica científicamente el fenómeno bioquímico revolucionando los mundos posibles desde los microscópico al refutar las clásicas concepciones de la vida como la generación espontánea.

de procesos de producción de esta valiosa labor agrícola⁵. En ese sentido, la importancia de explorar la ruralidad desde la investigación científica, antepone el desarrollo de habilidades y destrezas del maestro en cuanto a su transposición didáctica toma lugar, una vez más el intelectual de la educación posee una ventaja al sostener sobre si mismo la teoría que subyace de las generalidades predictivas y universales de la ciencia, y donde se transpone el saber sabio en tiempos y modos singulares propios de un contexto como práctica social; el reconocimiento de los lenguajes que se trastocan en este escenario de enseñanza y aprendizaje son de vital importancia para la realización efectiva del acto de educar (Chevallard, Y., 1991).

Finalmente, lo planteado acá esboza solo una perspectiva social crítica que involucra al autor desde su experiencia a incluir la adquisición de habilidades y destrezas a través de procesos como el método científico en la resolución de problemas específicos (Mora, *et al.*, 2019). Los cambios sociales necesarios en el contexto rural, demandan propuestas innovadoras que involucren al relevo generacional, al sumergir en ciencia, tecnología y educación contextualizada que genere alto impacto social, económico y político para los mismos. Por ello, se tiene la premisa de no formar científicos a través de la propuesta sino una infundir una cultura científica, incluir la investigación científica en el campo intelectual de la educación, donde el intelectual orgánico se sumerja en la realidad social que afronta esta población a fin de lograr el manejo de saberes que gira entorno a estos procesos naturales como responsabilidad social del intelectual en la conformación de una *intelligentsia*⁶ que favorece el desarrollo de la productividad agrícola al trabajar en concordancia con la ciencia desde espacios educativos como estrategia pedagógica (Zimmerman, C. E. 1962). Así como en las primeras líneas, desde una perspectiva de mercado se retoma entonces el enriquecido contexto rural,

5 En Colombia, la labor agrícola ha perdido dignificación, la segmentación jerarquizada de la sociedad ha barajado clases sociales donde las mas empobrecidas son las rurales, puntos de partida de este problema han sido las revoluciones industriales a las que hace alusión Jiménez, M. M. R. (2021).

6 Recójase en primer lugar, el sentimiento nihilista del apartamiento de la sociedad de la definición rusa en cuanto a la utilidad del conocimiento científico por parte de estas comunidades rurales. Así también, conformar un nuevo pensamiento en el cual se piensa y luego actúa es una de las semejanzas con la metodología científica.

donde producir cafés con cualidades excepcionales acarrea consigo una buena forma y modo de demandar este producto en suelos extranjeros. Es por ello que, tomando como excusa la fermentación del mucilago café, una capa ostentosa de azúcares y metabolitos de la baya⁷ sustratos que dan inicio a los procesos degradativos que pueden ser estudiados para atribuir cualidades sensoriales excepcionales del café.

Referencias Bibliográficas

- Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia*. Santiago de Chile. CIDE.
- Borda, F. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Cajiao Restrepo, F. (2002). Exploración de una cultura de la investigación en la escuela. *Colombia, Ciencia y Tecnología*. 20(1), pp. 36-40.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado, Vol. 3. Argentina.
- Díaz, M., (1995). *Aproximaciones al campo intelectual de la educación*. En: Larrosa, J., Díaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, pp. 259-329. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Barcelona. *Pre-textos*.
- Gramsci, A. (1972). *La Formación de los Intelectuales*. México. Grijalbo.
- Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M., Masó Rivero, R. & Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), pp. 320-327.
- Mejía J. M. R. (2009). El maestro investigador: Reconstructor de sentido profesional e identidad. *Revista Paideia Surcolombiana*, (15), pp. 47-62.
- Mejía J. M. R. (2020). *Educación (es), escuela (s) y pedagogía (s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América, Tomo III*. Bogotá-Colombia. Ediciones desde abajo. 340 páginas.
- Mejía J. M. R., & Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), pp. 127-177.
- Mora, A. M., Morales, A. & Valderrama, Y.A. (2019). *Aprendizaje sobre el Aislamiento e Identificación de Metabólicos Secundarios del Helecho Eupodium Pittieri a través del Modelo Investigativo en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Surcolombiana*. [tesis de pregrado]. Universidad Surcolombiana, Neiva.

7 Definase como fruto carnoso que en su interior contiene semilla envuelta directamente por su pulpa.

- Mora, C., A. F. (2016). La Seudorrevolución Educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación en Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 173 páginas. *Visión electrónica*, 11(1), 2h-2h.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*.
- Orellana, R. C. (2004). Foucault y el saber educativo: primera parte: herramientas para una teoría crítica sobre la educación. *Diálogos educativos*, (8), 3.
- Ossa Montoya, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*.
- Stenhouse, L. (1981). ¿Qué cuenta cómo investigación?. *Revista británica de estudios educativos*, 29(2), pp. 103–114. doi:10.1080/00071005.1981.9973589
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Zimmerman, C. E. (1962). El auge de la "intelligentsia": un estudio del nuevo liderazgo social. *Revista de estudios políticos*, 124, pp. 27-46.

DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA COMO PROCESO DE INNOVACIÓN Y MEJORAMIENTO: ¿REALIDAD O UTOPIA?

EDUCATIONAL DECENTRALIZATION IN COLOMBIA AS
A PROCESS OF INNOVATION AND IMPROVEMENT:
¿REALITY OR UTOPIA?

Edthy Castro Montañez*
Andrés Sánchez Gómez**
Kleeder José Bracho Pérez***

Recibido: Abril 30, 2022

Aceptado: Noviembre 27, 2022

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

*Especialista en Orientación y Asesoría Educativa Comunitaria, Familiar y Comunitaria de la Universidad de Pamplona. Docente Tiempo Completo de la Universidad de Pamplona de Colombia. edthy.castro@unipamplona.edu.co
0000-0002-7043-2453

** Magister en Educación de la Curtin University de Perth - W. Australia. Magister en Administración del Deporte, Edith Cowan University, Perth- W. Australia. Docente Cátedra de la Universidad de Pamplona de Colombia. miguelsanchez@unipamplona.edu.co
0000-0002-5297-6115

*** Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (Venezuela). Docente Tiempo Completo de la Universidad de Pamplona, Colombia.

Resumen: Mediante el presente artículo se intenta una aproximación al análisis descriptivo del proceso de descentralización del recurso monetario y humano, que ha caracterizado aquella gestión para la innovación al interior del sistema de administración centralizado del sector educativo. Este sistema se mantuvo en Colombia desde inicios de los 70's, pero que fue modificado durante la década de los 90's. A lo largo de sus textos se describen las características más relevantes de la administración de recursos de nuestro sistema colombiano en los niveles básicos de la educación pública, la cual se ha distinguido por sus falencias de calidad y en los contenidos de sus programas de estudio; y por una cobertura a menudo deficitaria para la mayoría de la población cuyos recursos materiales y económicos son muy limitados; dicha población usualmente habita las regiones y municipios apartados dentro territorio geográfico de Colombia.

Palabras clave: descentralización, proceso, innovación, mejoramiento, utopía.

kleeder.bracho@unipamplona.
edu.co
0000-0003-3644-0561

Cómo citar este artículo:

Castro, E., Sánchez, A. & Bracho, K. Descentralización educativa en Colombia como proceso de innovación y mejoramiento: ¿realidad o utopía?. *Revista PACA 13*, pp. 117-133.

Abstract: Through this article, it will be intended an approximated descriptive analysis of the decentralization process of monetary and human resources, which has characterized that endeavor to innovate the centralized administration system of the education sector. This system was maintained in Colombia since the early 70's, but was modified during the 90's. Throughout its texts, the most relevant characteristics of the administration of resources of our Colombian system are exposed in the basic levels of public education, which has been distinguished by its deficiencies in quality and curricular content, and by a coverage that is often scarce for the majority of the population whose material and economic resources are limited; this population usually dwells in the most remote regions and municipalities inside the geographic territory of Colombia.

Keywords: decentralization, process, innovation, improvement, utopia.

Introducción

Colombia al ser un país que, comparado con algunas de las principales economías emergentes basadas en el conocimiento como factor de progreso –tales como Chile, Brasil y México–, podría ser definido como un estado empobrecido, administrativamente fragmentado, con altos índices de corrupción y por ende subdesarrollado. Esta opinión es respaldada por medio de algunos de los argumentos publicados acerca del estudio realizado por una de las universidades locales, así:

La corrupción es la principal causa de la pobreza. La Universidad Externado de Colombia hizo un estudio muy completo sobre los tipos de corrupción, entre los que está la pública, la privada, la sectorial y una que pasa de 'agache', pero que es el peor cáncer del país: la corrupción de cuello blanco que se instala en las puertas de lo público y lo privado. Lo anterior,

según explica el sociólogo F. Sanabria, es un mal planeado por personajes con una amplia formación académica, que hacen uso de mecanismos legales para ocultar todo tipo de actos inmorales que, con el paso del tiempo, causan un impacto negativo en las poblaciones más vulnerables, negando su acceso a mejores oportunidades e incluso a los servicios que suplen las necesidades básicas de su gente El Gobierno tiene una actitud hipócrita frente a la corrupción, porque tiene un conflicto de intereses. Hasta que eso no cambie, la desigualdad irá en aumento... En Colombia se pierden \$50 billones al año por la corrupción, y eso tiene un efecto directo sobre las políticas sociales (Sanabria, 2019).

La población colombiana en el 2021 alcanzó los 51,2 millones de habitantes que actualmente están distribuidos a lo largo y ancho de los 32 diferentes departamentos que conforman su territorio. Colombia está además caracterizado por un sistema educativo de bajos estándares, el cual le ha otorgado a una gran mayoría de la población que aún vive bajo la línea de pobreza, una cobertura insuficiente en los niveles de educación pública primaria, media y secundaria. Las siguientes cifras muestran varios de los porcentajes de precariedad económica en el país:

Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), el año pasado 42,5% de la población estuvo en condición de pobreza, es decir, hubo un aumento de 6,8 puntos porcentuales frente a la cifra de 2019 (35,7%). Lo que agrava más la situación es que 7,47 millones de colombianos viven con menos de \$145.004 al mes, es decir, viven en condiciones de pobreza extrema y sus ingresos no les alcanzan para consumir las calorías que necesita una persona para tener buenas condiciones de salud (Salazar, 2022).

Con base en lo anterior, es posible relacionar el problema socioeconómico colombiano, con algunas complejidades del fenómeno educativo inherente a todo grupo social. Dicha relación es notable al exponer algunos de los datos derivados del estudio a cargo del Observatorio de comportamientos culturales de la U Tadeo, sobre educación, desigualdad e inmovilidad social:

Observamos la gran brecha cualitativa entre las diferentes instituciones educativas del país, que está ligada directamente con los fenómenos de segmentación de los sistemas educativos...

Mientras los niños de un colegio público en Espinal, Tolima reciben unas guías impresas que se reclaman en la recepción del claustro cada semana, en Bogotá los niños de un colegio público se conectan todos los días vía Zoom y usan los servicios de Edmodo para descargar las guías de cada materia... Por otra parte, analizando los resultados en pruebas Saber 2009 de 145 colegios bogotanos (17% oficiales y 83% privados), se estableció que, a mayor nivel educativo de los padres, mayor tendencia a que sus hijos alcancen mejor rendimiento académico...En otras palabras, existe una asociación significativa entre la calidad de la educación y el nivel socioeconómico de los estudiantes. Esto además va ligado a las condiciones alimentarias y oportunidades de acceso tecnológico limitados, que se presentan en algunos estratos o zonas del país (Villegas y López, 2011, p. 149, citado en Arango y col., 2020).

En ese orden de ideas, cabe remontarse a las décadas finales del siglo XX, en Colombia. Una época caracterizada desde lo gubernamental por un sinnúmero de disposiciones legales, fiscales y de distribución del gasto público, tales como estatutos de tributación territorial, y perspectivas municipalistas como la elección popular de alcaldes. Posterior a ellos, cambia la constitución, y en educación, la Ley General 115. Todas las anteriores disposiciones, implementadas como estrategias de cambio, fueron tendientes a intentar solucionar algunos de los siguientes problemas: Ineficiencia administrativa de sus gobiernos a lo largo de más de un siglo de centralismo; distanciamiento y abandono en contra de muchas de sus comunidades, lo que a su vez ha generado manifestaciones sociales como huelgas, paros cívicos y marchas. Varios de estos clamores de los ciudadanos tenían como propósito exigir una educación pública de óptima calidad, con infraestructura adecuada y cobertura para todos los niveles.

Considerando todos los fenómenos anteriormente expuestos, mediante este artículo se intenta examinar los aspectos más importantes de una de las disposiciones (**en aquel entonces considerada como innovación administrativa**) instituidas en el sistema educativo colombiano, y que tuvo lugar a principios de la década de los 90's. Esta disposición-innovación se había basado principalmente en implementar un proceso de descentralización relacionado con la disposición de recursos humanos y financieros, con la administración de la infraestructura e instalaciones, e incluía algunas políticas para muchos de los planteles educativos públicos.

Razones que Provocaron el Proceso de Descentralización en la Educación Colombiana

Las principales razones que dieron lugar a este proceso, se describen a continuación:

i. Luego de más de doce años -comprendidos entre 1975 y 1987- el sistema de educación colombiano era netamente centralizado, y esta política contribuyó a ahondar los problemas ya existentes que afrontaban tanto el gobierno local como las instituciones educativas.

ii. Dichos problemas se describen de esta manera: Décadas de ineficiencia, corrupción y desviación de recursos económicos inicialmente destinados para mejorar la infraestructura de los planteles de primaria, educación media y de los colegios de secundaria.

iii. Tales recursos terminaban invertidos en proyectos ficticios que no beneficiaban a población alguna, pero sí al patrimonio personal de políticos locales.

No obstante, las razones antes mencionadas, han estado ligada a diversos impactos sociales y económicos negativos, los cuales, aunque se han reducido en Colombia, no han sido erradicados definitivamente:

El bajo rendimiento académico va ligado a otros factores sociales que evidentemente conllevan un impacto negativo en el área educativa de una persona; como por ejemplo las condiciones alimentarias precarias en las que se encuentran algunos estudiantes y el limitado acceso tecnológico que se presenta en algunas zonas del país, hace que la tasa de permanencia en instituciones educativas en estratos bajos sea reducida, generando un aumento en el índice de pobreza al entrar a un mercado laboral sin los estudios necesarios para aspirar a una buena remuneración (Arango y col., 2020).

Cabe decir que esa desviación de recursos también trajo consigo una calidad educativa insuficiente, que impactaba negativamente los resultados académicos de la inmensa mayoría de niños y jóvenes y por ende su desempeño futuro cuando años más tarde intentaran conseguir un puesto decente e idóneamente remunerado. Situación que aun hoy día se espera que cambie.

Adicionalmente, estos recursos estaban originalmente destinados para cumplir con el pago de los salarios del personal docente. Así mismo, este proceso de descentralización se caracterizaba por lo siguiente:

La descentralización educativa colombiana data del año 1987, cuando el manejo de la infraestructura y planta física fue transferida a las municipalidades....Esto implicaba que el Ministro de educación creara el programa "Fondos para la educación Regional" para que el gobierno central tuviera control del dinero que se transfería a las autoridades regionales con miras a inversiones en optimización de la educación; y para que las decisiones relacionadas con compras y alquileres fueran concordantes con la política nacional, y se evitara la desviación de recursos hacia proyectos políticos.... En 1989, la ley 29 se estableció con el fin de darle autonomía a los municipios para hacer inversión en educación, para el nombramiento y control de profesores -facultades que fueron delegadas a las alcaldías locales-; sin embargo, el pago a profesores continuaba siendo responsabilidad del gobierno central (Becerra, 2012, p. 87).

Características Claves del Proceso de Descentralización innovadora

122

Primeramente, se menciona que las medidas económicas adoptadas por el gobierno central del país apuntaban a descentralizar las responsabilidades de gastos en cada sector territorial nacional. Se esperaba que por medio de dicha descentralización hubiera beneficios sustanciales en términos de eficiencia y bienestar, de acuerdo con los planes económicos predominantes y las políticas sostenidas por parte de las autoridades administrativas a principios de los 90's.

Quizá el factor que implicó que en la Colombia de los 90's, dicha descentralización fuera considerada como innovación, lo constituyó la expectativa de cambio favorable para subsanar en gran parte la incertidumbre de miles de personas acerca de poder brindarle un futuro mejor a sus hijos, por cuenta de una educación pública básica, media y superior de mejor calidad. En relación a lo anterior Tiebout y Oates mencionan que: "la eficiencia alcanzada se refiere a promover una concordancia entre las prioridades del gasto y las preferencias/necesidades de los ciudadanos afectados" (Ibíd., 2012, p. 85).

Es más, las autoridades antes mencionadas intentaron adherirse a los -en aquel entonces- renovados principios de la Constitución Política de Colombia de 1991. A este respecto, es pertinente mencionar que: "Una de las políticas obligatorias constitucionales establecía que la administración de la educación primaria y secundaria debía ser totalmente transferida a las regiones y municipalidades, para ofrecer una cobertura universal en educación básica, nueve años de educación" (Ibíd., 2012, p. 87).

En segundo lugar, desde 1988 la transición del antiguo sistema centralizado al innovador descentralizado tomó cuatro años en ser adoptado e implementado. Una de las principales razones para esto ha sido la politización predominante y que caracteriza la estructura institucional de cada una de las entidades del gobierno de Colombia, junto con los consecuentes conflictos de intereses creados al interior de las numerosas municipalidades y sectores públicos regionales, especialmente aquellos involucrados en la educación. Un texto como "Las Tres Historias de la Reforma Educativa" (2000), se refiere al respecto en estos términos:

Los principales enemigos de una reforma a gran escala son la sobrecarga y la fragmentación extrema...podría tomar alrededor de tres años alcanzar cambios exitosos en el desempeño de los estudiantes en una escuela elemental, y cerca de seis años en la secundaria... pero, en primer lugar, este éxito solo ocurre en un pequeño número de escuelas; segundo, no hay garantía de que el éxito inicial ha de durar. Puesto en términos descriptivos del proceso de cambio, ha habido consistentes procesos de adopción e implementación, pero con una institucionalización débil (Fullan, 2000, p. 1).

En tercer lugar, el gobierno central expidió nuevas medidas que involucraron a los principios educativos de la re-estructurada Constitución Política de 1991. Por tanto, hacia 1995 aquel gobierno estableció la ley 115/1994 o "Ley General de la Educación". Las principales reformas encontradas dentro de esta ley, son:

La ley 115/94 buscó fortalecer la autonomía de las escuelas a través de la creación de dos elementos: i) El gobierno de las escuelas o los comités para inclusión de la comunidad para determinar reglas, identificación de necesidades y evaluación institucional; ii) El Proyecto Educativo Institucional, que define los objetivos académicos de las escuelas, guiado por las regulaciones del ministro de educación (Becerra, 2012, p. 87).

De manera conjunta con esta ley, el gobierno colombiano estableció la Ley 60/1993 que trata directamente la transferencia de recursos económicos que hagan posible las mejoras en servicios públicos. Una breve descripción acerca de dicha ley dice lo siguiente:

La Ley 60 definió nuevos parámetros para incrementar y modificar la distribución de los porcentajes de las rentas nacionales entre regiones y municipalidades para financiar los servicios públicos... La transferencia de estos dineros es conocida como "situado fiscal" el cual representa el 24% de la renta actual del gobierno central.... Las regiones deberán asignar un 20% de estos recursos monetarios al sector salud, un 60% a la educación, y el 20% restante al cuidado de la salud o a la educación pública... la proporción de la renta nacional se incrementó en un 22% en el 2001, para que las municipalidades pudieran asignar un 30% adicional a la educación y un 25% al sector salud (ibídem, p. 88).

Barreras que han afectado este Proceso

Las barreras en este proceso son aquellos factores que han afectado de manera adversa este proceso descentralizador en cuestión. Además, suelen ser frecuentes con respecto al funcionamiento de los países en vías de desarrollo.

El primer factor es la capacidad institucional significativamente pobre por parte de las autoridades sub-nacionales, la cual está paradójicamente ligada a la burocracia de gran escala tanto en las grandes ciudades como en las demás regiones; y esta burocracia es patrocinada de manera legal por una estructura política corrupta. Esta situación da origen a que muchos de los procesos de adopción e implementación de políticas y de planes que se han intentado para institucionalizar las reformas pertinentes, finalmente resulten ser ineficientes e incorrectos. En consecuencia, este factor ha menoscabado los logros derivados de la descentralización. Hoy día, algunos de los efectos colaterales de esta situación aún afectan tanto la implementación apropiada de políticas para proveer bienes/ servicios públicos, como los logros que surgen de los cambios propios de la reestructuración al interior de los estamentos de autoridad, y al interior de los actores educativos al intentar proporcionar y asegurar una óptima educación pública.

Una de las causas más comunes que impiden el éxito de un proceso de descentralización como el ya descrito, es citado a continuación:

La deficiencia de toda organización al intentar percibir los beneficios de una innovación previamente adoptada podría por tanto reflejar o una falla en la implementación o una falla en la innovación de por sí. A menudo, los analistas organizacionales identifican la falla en la implementación más no en la innovación, como la causa de la ineficiencia para alcanzar los beneficios que se persiguen al adoptar un cambio innovador (Klein y Sperr-Sorra, 1996, p. 1055).

El segundo factor que ha obstaculizado aquellos cambios significativos en la educación pública básica es que la política educativa establecida en la reforma a la Constitución de 1991 ha enfatizado primordialmente el aumentar en gran forma la cobertura y por ende la cantidad de matrículas estudiantiles; pero esta política ni ha sido más clara ni más concreta en relación con el mejoramiento de la calidad. Estos problemas son descritos con mayor detalle, así:

Los resultados sugieren que al menos al inicio de proceso de descentralización, las autoridades educativas regionales se concentraron más en el número de matrículas que en el mejoramiento de la calidad educativa.... adicionalmente, estas autoridades pudieron haber percibido que están más comprometidos con alcanzar un mayor número de matriculados, considerando que la Constitución explícitamente estableció que una de las metas de la descentralización era lograr una cobertura más universal, en tanto que, esta política es menos clara en términos de objetivos de calidad (Ibíd., 2012, p. 100).

Facilitadores de este Proceso

El primer factor considerado como el facilitador más importante para implementar esta iniciativa de reforma es el esfuerzo del gobierno central de Colombia, para destinar y transferir más recursos económicos de financiamiento de la educación pública básica, al interior de cada región y municipio de la Nación.

El segundo facilitador es que ha existido un impacto positivo en la cobertura por cuenta de una más amplia transferencia de recursos hacia las autoridades regionales; es decir un mayor número de cupos

en primaria, educación media y planteles de secundaria y, por ende, un incremento en matriculas para la población de jóvenes en muchas de las ciudades, poblaciones y veredas más pequeñas y pobres.

Dinámica de este Patrón de Descentralización

El patrón evolutivo de esta innovación ha sido irregular y no muy consistente. Para comenzar, la motivación intrínseca para descentralizar la educación es a menudo política y fiscal por naturaleza; sin embargo, desde una perspectiva educativa siempre se espera que la descentralización se convierta en la clave para mejorar los resultados escolares y la eficiencia tanto técnica como locativa. Hacia finales de los 80's y a principios de los 90's la educación colombiana además se regulaba con la misma expectativa, aunque no hay una evidencia más completa de que la implementación de esta innovación hubiera alcanzado las mejoras esperadas, no solo en cobertura sino además en la optimización de la calidad educativa, especialmente en cursos de secundaria y educación media. Una explicación para esta situación, está dada en esta forma:

126

En promedio general, las autoridades regionales, dada la actual tasa insuficiente de estudiantes matriculados particularmente en bachillerato, destinaron su nueva autonomía para el manejo de los recursos al aumento en los cupos, especialmente en los distritos deprimidos en donde la tasa de matrículas pudiera resultar en más dividendos políticos que en mejoras de la calidad educativa (Becerra, 2012, p. 99).

No obstante, el papel de los profesores dentro de este proceso de innovación merece ser justipreciado. Una gran mayoría de profesores en Colombia no suele recibir a tiempo ni en proporción razonable, una remuneración por sus servicios. Durante los últimos 30 años (desde inicios de los 90's hasta finales del 2020) se estima que las asociaciones y sindicatos docentes han tenido que ir al paro al menos una vez cada dos años -en promedio- para exigir respeto por sus derechos y compensaciones ante el gobierno central; lo anterior ha sido necesario para asegurarse de que dicho gobierno cumpla su palabra de acuerdo con las leyes promovidas para mejorar el sistema educativo según la reforma a la Constitución de 1991.

Aparte de todo, la dedicación de los profesores requerida para impartir instrucción y enseñanza adecuadas a grupos numerosos de

estudiantes –los cuales se incrementan en los planteles públicos- no ha sido prioridad en las políticas creadas por los gobiernos de las regiones. Dichas políticas no han enfocado su atención ni los recursos para cubrir las necesidades educacionales de aquellos grupos numerosos de estudiantes que no están matriculados o que se matriculan tarde en el sistema y que usualmente provienen de suburbios empobrecidos. Más aún, cuando estos estudiantes incursionan en el sistema los resultados usuales se traducen en calificaciones deficientes. A este respecto, un experto señala lo siguiente:

Esto podría ocurrir dado lo acontecido al interior del sistema, desde una baja asistencia o por el contrario estudiantes difíciles que son ubicados en grupos más reducidos con respecto a sus condiscípulos más aventajados académicamente. Además, es importante considerar que, en Colombia, la distribución de plazas docentes pareciera no responder a criterio alguno de eficiencia ni de equidad, ocasionando así grandes asimetrías en la relación estudiante-docente en las diversas locaciones regionales (Iacovou, citado en Becerra 2012, p. 98).

Otro gran problema derivado de la situación antes mencionada es citado en esta forma:

127

La descentralización ha tenido un impacto negativo en los logros académicos en los niveles de básica primaria, enseñanza media y secundaria de educación. Esto se debe a la disminución en la cifra de estudiantes reincorporados a clases; aquí, la atención dispensada a aquellos estudiantes con deficiencia académica es poca comparada con aquella que se les brinda a los estudiantes académicamente aventajados (Bracho, K. y col., 2014).

¿Ha Existido Alguna Evidencia de Adaptación y Re-culturización del Sistema Educativo?

Primeramente, es necesario aclarar que el término “culturización”, es definido por los diccionarios como inculcar, educar en las normas, costumbres o valores de una cultura o civilización. Y el prefijo “re”, sugiere la acción de “volver a”. Por consiguiente, “re-culturización” podría definirse como aquel acto de volver a educar en las normas, costumbres o valores de una civilización.

También puede considerarse como la acción de cambiar comportamientos y modos de proceder al interior de un sistema o grupo social cualquiera. Y, además, es interpretado como sinónimo de reestructurar: “Reestructurar es solamente lo que aparentemente es; cambios en la estructura, en los roles y en los elementos formales de la Organización..... toda reestructuración puede estar sujeta a las leyes” (Fullan, 2000, p. 2).

Por otra parte, La literatura examinada y que es pertinente a este caso, al principio evidencia que hay una relación positiva – aunque disímil- entre la cantidad de dinero invertida en educación y los resultados académicos. Sin embargo, es de notar que este dinero invertido en mejorar la educación es menos que óptimo, y este fenómeno está relacionado con los altos niveles de ineficiencia en la inversión presupuestal entre las diversas regiones/municipalidades de Colombia:

Se encontró que, aunque existe una reciprocidad positiva entre el gasto educacional y el logro académico, se registran altos niveles de ineficiencia en el gasto a lo largo de los territorios regionales colombianos, asumiendo que lo que gastan las autoridades regionales respectivas es lo óptimo. La gran variación de las medidas de eficiencia entre regiones – a pesar de que todas ellas se rigen bajo la misma legislación- sugiere que la forma particular con la que cada una maneja sus recursos financieros tiene un impacto en la eficiencia para cubrir los servicios educativos (Becerra, 2012, p. 100).

Dejando de lado estas consideraciones, este intento de descentralización de recursos tendientes a favorecer la educación, para así garantizar los estándares mínimos en el sistema público, pone en evidencia la falta de re-culturización al interior del mismo sistema. En su lugar, un fenómeno de absoluta re-culturización ha perdurado en las dos últimas generaciones; la reforma Constitucional de 1991 que cambió la estructura de muchas leyes; lo que ha implicado reformar profundamente las estructuras legales y los roles de las autoridades y entidades educativas, junto con su poder de toma de decisiones y su autonomía para el gasto e inversiones.

La pregunta planteada en esta sección quizá tiene una respuesta negativa, dado que en la actualidad nuestro sistema educativo no da muestras de haber evolucionado favorablemente durante las últimas tres décadas. Para dar un ejemplo, hay una referencia bibliográfica acerca de

los resultados obtenidos en las pruebas pisa 2019 a nivel latinoamericano y mundial; tales resultados han ubicado a Colombia por fuera de los primeros lugares:

Colombia cuenta con la peor calificación entre los distintos países de la OCDE en cuanto al desempeño académico de los jóvenes de 15 años que mide la prueba PISA, que realiza la organización.... Esta afirmación se desprende de la última evaluación realizada por la entidad, que le otorga al país una calificación general de 412 puntos en lectura, 391 en matemáticas y de 413 en ciencias, los tres por debajo del promedio de la OCDE que se establece en 487, 488 y 489 puntos respectivamente.... Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE, y fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar, apuntó la OCDE en su análisis para el país... Al compararlo con otros países de Latinoamérica, el rendimiento de Colombia se encuentra por detrás de Chile (452, 417, 444 respectivamente) y de México (420, 409, 419), ambos miembros de la OCDE (Portafolio, 2019).

Una vez examinado todo lo concerniente al fenómeno de descentralización ya expuesto, podría afirmarse que el proceso de re-culturización del sistema educativo colombiano, que se esperaba ocurriera de forma favorable, se considera como un proceso con características similares a aquel descrito por medio de los siguientes términos:

Re-culturizar implica ir de una situación de descuido por lo evaluativo y lo pedagógico hacia una situación en la cual los profesores cotidianamente se enfoquen en dichos aspectos y lleven a cabo los correctivos pertinentes. Las estructuras – gobierno y leyes- pueden impedir o facilitar este proceso, pero el desarrollo profesional de una comunidad debe convertirse en el motor principal del mejoramiento. Cuando esto suceda, se podrán lograr cambios significativos en la cultura y en la estructura del sistema (Fullan, 2000, p. 2).

Como epílogo, cabe retomar el interrogante planteado en el título del presente artículo: ¿Ha sido la descentralización educativa en Colombia un proceso de innovación y mejoramiento real o es una utopía?

Hay evidencias para establecer que aún están por hacerse realidad dos cosas: La primera, un proceso verdaderamente significativo de re-culturización y reestructuración. Y la segunda, un cambio favorable en los estándares y contenidos de programas de estudio en la educación pública y sus niveles básicos.

Con respecto a la primera, la concreción de un proceso de re-culturización y reestructuración que apunte a beneficiar a la gran mayoría de población estudiantil necesitada de apoyo económico. Las siguientes cifras evidencian que hoy día, la gestión administrativa descentralizada del sistema educativo colombiano, aún carece de equidad y de eficiencia:

De acuerdo con los hallazgos de los investigadores, en efecto el dinero que el Gobierno Nacional destina a este sector viene en constante aumento: pasó de los 38 billones de pesos en el 2018 a 49,4 billones para el 2022, es decir, 11,4 billones adicionales. En contraste, de representar el 16,5 por ciento del presupuesto general en el 2019, la educación pasó a ser el 14,1 por ciento del total para el 2022. En otras palabras, aunque el sector ha ido sumando recursos, cada vez abarca menos porcentaje de los totales asignados por la Nación...Y es que, de los 49,4 billones de pesos del 2022, el 89 por ciento, es decir 44 billones de pesos, corresponde solamente a gastos de funcionamiento, rubro que además recibe 1,3 billones de los 2 billones de aumento; pero apenas el 11 por ciento (5,4 billones) es para gastos de inversión... Mientras que al año el país gasta por estudiante en promedio 2.407 dólares, los países que integran la OCDE invierten 10.437 dólares, es decir, 4,3 veces lo de Colombia. Y pasa lo mismo si se compara con otros países de la región, como Chile (6.605 dólares), Costa Rica (5.666 dólares) y México (3.233 dólares). En esta materia, Colombia se mantiene muy por debajo de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y también en la región (Redacción Educación, 2021).

Y con respecto a la segunda, que refiere un cambio favorable en los estándares y contenidos de los planes de estudio en la educación pública básica. Razonando a partir de la realidad de nuestras economías de mercado, el mundo de hoy exige que el recurso humano en proceso de formación esté cualificado no solamente para memorizar contenidos; sino que debe desarrollar competencias resolutivas de problemas y capacidad para crear nuevos productos y servicios. No obstante, desde inicios del

siglo XXI, los gobiernos colombianos han emprendido estrategias de cambio cuyo propósito es mejorar y dinamizar los planes de estudio; con la clara intención de que la educación realmente sirva de catalizador para que el país alcance un mayor desarrollo tecnológico, económico, social, y que se traduzca en una verdadera calidad de vida para cada uno de sus habitantes. A este respecto, una investigación periodística revela lo siguiente:

En septiembre de 2016 fueron aprobados los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), una hoja de ruta que todos los países deberán tratar de alcanzar al año 2030. **El objetivo número cuatro, le apuesta a la construcción de una "educación de calidad",** que garantice inclusión, equidad y calidad; capaz de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, para todos. Por ello, la visita del experto en educación Sir Ken Robinson a Colombia se enmarca en un histórico momento de transformaciones para el país; oportunidades que, de ser bien aprovechadas, pueden llegar a impactar la forma como reformulemos el país, al menos en materia de educación. Desde entonces, sus investigaciones plantean que son las escuelas con sus rígidos y estandarizados planes de estudios los principales causantes de matar la creatividad de sus estudiantes. Y aunque las enseñanzas y experiencias que Robinson comparte se elaboran alrededor de la educación primaria, no hay razón para no pensarlas en el espectro de la compleja y cada vez más demandante educación superior colombiana. Robinson dice además que, los profesores deben fomentar las condiciones óptimas para que los estudiantes logren despertar por sí mismos lo que denomina las ocho "c": curiosidad, creatividad, crítica, comunicación, colaboración, compasión, calma y civismo... El desafío no consiste en reparar el sistema –educativo–, sino en cambiarlo; no se trata de reformarlo, sino de transformarlo (Robayo y Ruiz, 2017).

Reflexiones finales

Toda esta complejidad del sistema educativo de Colombia considerado como un sistema en vías de reforma y mejoría, está enmarcada en un intento apenas aceptable de descentralización y en una insuficiente adopción e implementación de las respectivas políticas para mejorar la calidad educativa.

Las fallas e inconsistencias puestas en evidencia a lo largo del análisis intentado en el presente artículo, y a su vez relacionadas con aquel incipiente proceso de descentralización que data de los 90's, han sido causadas por los problemas más típicos y que subyacen en la mayoría de estamentos y entidades de todo país tercermundista: Corrupción rampante, conflictos de intereses particulares y la subsecuente ineficiencia del sistema gubernamental de autoridad y de vigilancia de los recursos destinados a la inversión social.

Dicha complejidad ha impedido una real e idónea descentralización de los recursos para inversión en educación. Por tanto, los beneficios esperados y derivados de adoptar e implementar nuevas políticas, aún se encuentran incompletos o en "veremos".

El punto no es esencialmente acerca de si se transfiere o no suficiente dinero a las zonas territoriales/pequeños municipios.

En su lugar, el problema de fondo sería responder al siguiente cuestionamiento: ¿De qué forma se podría crear, adoptar e implementar una política mucho más clara y concentrada en la mejora de la calidad, en un clima de justicia, neutralidad y libre de prebendas y dividendos políticos?

Sin embargo, hay que hacer la salvedad de que encontrar una respuesta y una resolución a semejante problemática, requeriría reestructurar e implementar políticas en múltiples esferas de la vida nacional, con el objetivo de alcanzar niveles de calidad sostenible y de equidad socioeconómica. Pero lo anterior es objeto de otro análisis interdisciplinario más extensivo y detallado.

Referencias Bibliográficas

- Arango, C., Paz, M., Aguilar, M., Riveros, A. (28 de mayo de 2020). *Observatorio de Comportamientos Culturales*. Tendencia. <https://www.utadeo.edu.co/es/noticia/tendencia/observatorio-de-comportamientos-culturales/207076/la-inequidad-educativa-en-colombia>
- Becerra, L. A. M. (2012). The results in the provision of public education under different decentralized contexts: The Colombian case. *The Journal of Developing Areas*, 46(2), pp. 85-103.

- Bracho, K.; Carruyo, N.; Mejía, A; Spluga, M.; Ureña, Y. (2014), Impacto Psico-Social del Profesional: de la Zona de Confort en la Vida Universitaria al Inhóspito Mundo Laboral, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Vol. 15, 39, pp. 127-140.
- Constitución Política de Colombia. (1991), Gaceta Constitucional, No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Fullan, M. (2000). The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), p. 24.
- Klein, K., Sperr-Sorra, J. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of Management Review*, 21(4), pp. 1055-1080.
- Las Tres Historias de la Reforma Educativa. (2000). *Phi Delta Kappa*, Vol. 81, i8 p581: pp. 1-7.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. Bogotá, D.C.
- Redacción Educación. (11 de noviembre de 2021). Educación: 89% se gasta en funcionamiento y apenas el 11%, en inversión. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-crecen-recursos-pero-no-su-participacion-en-el-presupuesto-631490>
- Revista Portafolio. (2019). Colombia, con la peor nota de la OCDE en pruebas PISA.
- Robayo, N., Ruiz, P. (11 de julio de 2017). La educación como herramienta para el desarrollo sostenible. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/los-cambios-que-necesita-la-educacion-colombiana-107930>
- Salazar, C. (26 de noviembre de 2022). Más de 21 millones de personas viven en la pobreza y 7,4 millones en pobreza extrema. *La República*. <https://www.larepublica.co/economia/mas-de-21-millones-de-personas-viven-en-la-pobreza-y-7-4-millones-en-pobreza-extrema-3161813>
- Sanabria, F. (31 de enero de 2019). La corrupción es la principal causa de la pobreza. *Vanguardia*. <https://www.vanguardia.com/colombia/corrupcion-es-pobreza-HX40476>
- Tiebout, C. (1956). *“Una teoría del gasto público local”*. Hacienda Pública Española. No. 50, 1978.

EVALUADORES

Adonis Túpac Ramírez Cuellar

Universidad Surcolombiana

Ángela Urrego Tobón

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Aurelia Flores Hernández

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

Ángela Victoria Vera Márquez

Universidad del Rosario

Carmen Cecilia Ángel Hoyos

Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera

Catalina Trujillo Vanegas

Universidad Surcolombiana

135

Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Universidad de San Buenaventura Cali

Cristian Andrés Franco

Universidad del Tolima

Deivis Robinson Mosquera Albornoz

Universidad Católica de Oriente

Diego Samir Melo Solarte

Universidad de Manizales

Eliana Johana González Vargas

Universidad Sucolombiana

Erinso Yarid Díaz Rodríguez

Universidad Surcolombiana

Elkin Alonso Ríos Osorio

Universidad Católica de Oriente

Francisco Javier Portilla Guerrero

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Humberto Rueda

Universidad Surcolombiana

Jhon Fredy Castañeda Gómez

Universidad Surcolombiana

José Emilio Díaz Ballén

Universidad Pedagógica Nacional

José Leonardo Ruiz Méndez

Universidad Surcolombiana

Leidy Ximena Guevara Salazar

Universidad Santiago de Cali

136

Luis Alberto Malagón Plata

Universidad del Tolima

Luis Alfonso Caro Bautista

Fundación Universitaria del Área Andina

Luis Fredy Sosa Quintero

Universidad Santo Tomas Seccional Tunja

Luz Adriana Cruz Herrera

Técnico IPC Andrés Rosa

Magda Julissa Rojas Bahamón

Universidad de la Amazonia

Maira Yenifer Ríos Bustos

Universidad Surcolombiana

Mariano Suárez

Universidad de la República (Salto) Uruguay

Martha Patricia Vives Hurtado

Escuela Superior de Administración Pública – ESAP-

Nataly Vanessa Murcia Murcia

Universidad de la Amazonia

Neyder Jhoan Salazar Torres

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional

Sandra Patricia Guido Guevara

Universidad Pedagógica Nacional

Vanessa Sánchez Mendoza

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

William Rodríguez Sánchez

Universidad del Valle

Wilson Nieto Bernal

Fundación Universidad del Norte

Zoraida Palacio Martínez

Institución Universitaria Antonio José Camacho

