



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2023

Número

15

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288



Revista

PACA

Órgano de Difusión Investigativo



Centro de Investigación de
Contextos Educativos



Revista PACA No. 15

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. 15. 172p. Diciembre, 2023

Neiva – Huila

REVISTA PACA

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad semestral, 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. LOS DERECHOS HUMANOS ANALIZADOS DESDE LO PLANTEADO EN EL DISCURSO REGULATIVO INSTITUCIONAL Y LA REALIDAD EDUCATIVA	17
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Andrea del Pilar Pérez Castro. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Investigadora del Grupo de Investigación PACA de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	
<i>Mónica Mayelly Argüello Martínez. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Investigadora del Grupo de Investigación PACA de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	
<i>Nelson Ernesto López Jiménez. Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Docente de Tiempo Completo de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	
2. RELATOS DE DOCENTES SOBRE SU EXPERIENCIA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES	39
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Carolina Mallungo Calderón. Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Docente de Ciencias Sociales. Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera. Bruselas, Pitalito, Huila. (Colombia).</i>	
<i>Catalina Trujillo Vanegas. Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente de Tiempo Completo de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA TRABAJAR LA INTERACCIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA VOLVER A LA ESCUELA

53

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

Gloria Cristina Cárdenas González. Magíster en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Docente de la Universidad de Cundinamarca, Soacha - Cundinamarca. (Colombia).

4. IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA INTERDISCIPLINAR DESDE EL ENFOQUE DE LA COMPLEJIDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

75

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Emma Caviedes Cuéllar. Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la complejidad de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa Antonio Baraya. (Colombia).

María Elsa Muñoz Valenzuela. Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la complejidad de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa La Troja. (Colombia).

Nohora Milena Charri Lerma. Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la complejidad de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa La Troja. (Colombia).

Carlos Javier Martínez Moncaleano. Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la complejidad de la Universidad Surcolombiana. Docente Invitado de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).

5. ABANDONO DE ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LAS ESCUELAS PRIMARIA MULTIGRADO, EN LA I.E. BORDONES ISNOS, HUILA

93

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

José Francisco Delgado Hoyos. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Bordones (sede El Jardín). (Colombia).

Norbey Macías Samboni. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinador Académico institución Educativa Bordones. (Colombia).

Alejandro David García Valencia. Doctor en Educación Superior de la Universidad de Palermo. Docente de la Universidad Surcolombiana. (Colombia).

6. PERCEPCIÓN SOBRE EL CURRÍCULO DE ODONTOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN BOGOTÁ D.C., COLOMBIA **115**
Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Fredy Alberto Sánchez Mendoza. Magíster en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Coordinador Nacional de Odontología, de la Universidad Antonio Nariño. (Colombia).

Martha Andrea Merchán Merchán. Doctora en Química Tomas Bata University. Coordinadora de la Maestría en Educación de la Universidad Antonio Nariño. (Colombia).

7. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS ADMINISTRADORES DE EMPRESAS **135**
Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Luis Alejandro González Cabrera. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Garzón, Huila. (Colombia).

8. EL MAGISTERIO COMO SECTOR SOCIOECONÓMICO RELEVANTE PARA TRAMITAR LA CONFLICTIVIDAD AGRARIA Y ECOLÓGICA EN EL DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR, CARIBE COLOMBIANO **151**
Tipo de artículo: Artículo de Reflexión

Alejandro Henao Castro. Doctor en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Carlos López de la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena. (Colombia).

EVALUADORES **169**

TABLE OF CONTENT

	Pag.
Editorial	15
1. HUMAN RIGHTS ANALYZED FROM WHAT IS STATED IN THE INSTITUTIONAL REGULATORY DISCOURSE AND THE EDUCATIONAL REALITY	17
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Andrea del Pilar Pérez Castro. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Researcher at the PACA Research Group of the Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	
<i>Mónica Mayelly Argüello Martínez. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Researcher at the PACA Research Group of the Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	
<i>Nelson Ernesto López Jiménez. Doctor in Education from the Universidad del Valle. Full-Time Professor at the Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	
2. TEACHERS' ACCOUNTS OF THEIR EXPERIENCE WITH THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE INDIVIDUAL REASONABLE ACCOMMODATION PLAN	39
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Carolina Mallungo Calderón. Master in Education for Inclusion from the Universidad Surcolombiana. Social Sciences Teacher. José Eustasio Rivera Municipal Educational Institution. Bruselas, Pitalito, Huila. (Colombia).</i>	
<i>Catalina Trujillo Vanegas. Doctor in Education and Environmental Culture from the Surcolombiana University. Full-Time Professor at the Universidad Surcolombiana. (Colombia).</i>	

3. PEDAGOGICAL PROPOSAL TO WORK ON SOCIAL INTERACTION FROM PHYSICAL EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE BACK TO SCHOOL PROGRAM

53

Article type: Scientific and Technological Research

Gloria Cristina Cárdenas González. Master in Education from the Antonio Nariño University. Professor at the University of Cundinamarca, Soacha - Cundinamarca. (Colombia).

4. IMPLEMENTATION OF AN INTERDISCIPLINARY STRATEGY BASED ON THE COMPLEXITY APPROACH IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

75

Article type: Scientific and Technological Research

Emma Caviedes Cuéllar. Master in Interdisciplinary Studies of Complexity from the Universidad Surcolombiana. Antonio Baraya Educational Institution. (Colombia).

María Elsa Muñoz Valenzuela. Master in Interdisciplinary Studies of Complexity from the Universidad Surcolombiana. La Troja Educational Institution. (Colombia).

Nohora Milena Charri Lerma. Master in Interdisciplinary Studies of Complexity from the Universidad Surcolombiana. La Troja Educational Institution. (Colombia).

Carlos Javier Martínez Moncaleano. Master in Interdisciplinary Studies of Complexity from the Universidad Surcolombiana. Guest Professor of the Surcolombiana University. (Colombia).

5. ABANDONMENT OF STUDENTS COMING FROM MULTIGRADE ELEMENTARY SCHOOLS, IN THE I.E. BORDONES ISNOS, HUILA

93

Article type: Scientific and Technological Research

José Francisco Delgado Hoyos. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Teacher at the Bordones Educational Institution (El Jardín headquarters). (Colombia).

Norbey Macías Samboni. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Academic Coordinator Bordones Educational Institution. (Colombia).

Alejandro David García Valencia. Doctor in Higher Education from the University of Palermo. Professor at the Surcolombiana University. (Colombia).

6. PERCEPTION ABOUT THE DENTISTRY CURRICULUM OF A PRIVATE UNIVERSITY IN BOGOTÁ D.C., COLOMBIA **115**
Article type: Scientific and Technological Research

Fredy Alberto Sánchez Mendoza. Master in Education from the Antonio Nariño University. National Coordinator of Dentistry, Antonio Nariño University. (Colombia).

Martha Andrea Merchán Merchán. Doctor in Chemistry Tomas Bata University. Coordinator of the Master's Degree in Education at the Antonio Nariño University. (Colombia).

7. CRITICAL THINKING IN THE TRAINING OF BUSINESS ADMINISTRATORS **135**
Article type: Scientific and Technological Research

Luis Alejandro González Cabrera. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Professor at the Minuto de Dios University Corporation, Garzón, Huila. (Colombia).

8. THE TEACHING PROFESSION OF COLOMBIA AS A RELEVANT SOCIOECONOMIC SECTOR TO PROCESS AGRARIAN AND ECOLOGICAL CONFLICT IN THE DEPARTMENT OF BOLIVAR, COLOMBIAN CARIBBEAN **151**
Article type: Reflection

Alejandro Henao Castro. Doctor in Education from the Surcolombiana University. Teacher at the Carlos López Educational Institution of the Cartagena District Education Secretariat. (Colombia).

EVALUATORS **169**

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. (2023). Editorial. *Revista PACA 15*, pp. 15-16.

El presente número de la Revista PACA continúa con la tradición de servir de medio de divulgación científico de las diferentes producciones que en el campo de la educación vienen desarrollando los académicos e investigadores de la Maestría en Educación (Acreditada de Alta Calidad Resolución MEN No. 22119 del 24 de octubre de 2017) y el Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, como también, de algunos académicos nacionales e Internacionales que han respondido de manera asertiva y propositiva la invitación cursada por el Comité Editorial de la Revista.

En esta edición se consignan artículos de investigación relacionados con las problemáticas surgidas del estudio de los Derechos Humanos desde lo consignado en el Discurso Regulatorio Institucional DRI (PEI, Plan de Desarrollo Institucional, Resoluciones, otros) y la realidad contextual, artículo que de manera puntual plantea que la relación no se asume como un conflicto académico o cognitivo sino eminentemente político; se encontrarán los lectores con artículos de investigación relacionados con propuestas pedagógicas a partir de la interacción social desde la Educación Física en el marco del programa “Volver a la Escuela”; “la Implementación de una estrategia interdisciplinaria desde el

enfoque de la complejidad”; “Relatos de docentes sobre su experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables”; “Pensamiento Crítico en la formación de las y los Administradores de Empresas”; “El Magisterio como sector socioeconómico relevante para tramitar la conflictividad agraria y ecológica en el departamento de Bolívar del Caribe colombiano”; “Percepciones sobre el Currículo de Odontología de una Universidad Privada de Bogotá”. Importante reseñar que todos y cada una de estas elaboraciones, son resultado de trabajos investigativos que garantizan una sólida argumentación de las posiciones y puntos de vista de sus autores.

La Revista PACA, como medio de divulgación científica, reitera el interés de contar con aportes y colaboraciones de académicos e investigadores del contexto internacional, nacional y local, que permitan fortalecer y propiciar investigaciones en el campo de la educación en diferentes contextos que soporten las iniciativas, propuestas y alternativas de cambio y transformación de la educación, que la orienten por senderos de paz, democracia y justicia social.

Se espera que esta edición sea interpelada por los lectores y analistas académicos que contribuyan a su paulatina consolidación. De antemano un agradecimiento anticipado.

LOS DERECHOS HUMANOS ANALIZADOS DESDE LO PLANTEADO EN EL DISCURSO REGULATIVO INSTITUCIONAL Y LA REALIDAD EDUCATIVA¹

HUMAN RIGHTS ANALYZED FROM WHAT IS STATED
IN THE INSTITUTIONAL REGULATORY DISCOURSE
AND THE EDUCATIONAL REALITY

Andrea del Pilar Pérez Castro*
Mónica Mayelly Arguello Martínez**
Nelson Ernesto López Jiménez***

Received: April 19, 2023

Accepted: August 3, 2023

Article Type: Scientific and technological research

* Master in Education from the Surcolombiana University. Researcher at the PACA Research Group of the Universidad Surcolombiana. perezandrea457@gmail.com 0000-0003-3222-7325

** Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Researcher at the PACA Research Group of the Universidad Surcolombiana. monicarguello971@gmail.com 0000-0002-2406-4098

*** Doctor in Education from the Universidad del Valle. Full Time Professor at the Surcolombiana University. nelopez53@gmail.com 0000-0003-1247-1638

Abstract: The exercise, respect and preservation of Human Rights - Human Rights - base the personal, social, emotional, psychological, family and cultural development of society; therefore, it is essential that the regulations or public policies in favor of their execution and defense are carry out in reality, so that they guarantee a dignified life or stability to each citizen. In this sense, the main objective that guided the research was "To assess the relationship that exists between the Institutional Regulatory Discourse - DRI- and the preservation, exercise and respect of Human Rights - Human Rights in the Educational Institution - IE". The theoretical references focused on Van Dijk's position on discourse and discourse analysis and the regulations were analyzed within the framework of the prevention, regulation and defense of human rights in schools. The methodology was qualitative based on the ethnographic method that allowed the use of instruments such as documentary review, narratives and opinion agendas, developed with teachers, managers and students of 9, 10 and 11 grade of the IE INEM Julián Motta Salas (Morning Session) and IE El Caguán (Afternoon Session).

How to cite this article:

Castro, A., Arguello, M. & López, N. (2023). Human Rights analyzed from what is stated in the institutional regulatory discourse and the educational reality. *PACA Journal 15*, pp. 17-38.

1 Article resulting from the research "The Institutional Regulatory Discourse and the Preservation, Exercise and Respect of Human Rights in the Educational Institution" (Year 2020-2021).

With the results of the field work, it was concluded that both IE are indeed making progress in creating the conditions to minimize the distance between what is proposed in the DRI and what is actually put into practice. The structuring of an alternative proposal very committed to the preservation, exercise and respect of human rights in IE was proposed.

Keywords: education, human rights, institutional regulatory discourse, discourse, coexistence, social interactions.

Introduction

Education is a dialectical, social, cultural and historical process that must be analyzed in a comprehensive and holistic manner, according to the context in which it is developed and the problems inherent to it. It is a social process in which the entire society participates directly or indirectly, considering that education presents various problems that emerge in daily life, which on multiple occasions violate Human Rights - Human Rights.

The Declaration of Human Rights, in its articles 12, 26 and 27, cited by Gómez (2015), mentions that:

The protection of human dignity, reputation, and the right to education must be free and mandatory, which tends to the full development of the human personality and respect for human rights, actively taking part in the cultural advances of the community (p. 133).

The problem of human rights violations has acquired fundamental relevance in daily life and in the academic world because through the media, social networks, academic research, educational

events and social interactions they are made visible and made visible. They discuss systematic forms of human rights violations, the product of human actions, anachronistic public policies and governments that ignore local, regional and national contexts.

Currently there are regulations, decrees or laws at the national level within the framework of Human Rights, which regulate a series of behaviors of citizens that are adjusted to carry out certain actions or acts that prevent negative effects on society.

One of these regulations is the Universal Declaration of Human Rights (2015), which:

It promises all people economic, social, political, cultural and civic rights that support a life free of misery and fear. They are not a reward for good behavior. They are not specific to a specific country, nor exclusive to a certain era or social group. They are the inalienable rights of all people, always and in all places: of people of all colors, of all races and ethnicities, disabled or not, citizens or migrants, regardless of their sex, class, caste, religious belief, age or sexual orientation (pp. 5-6).

These regulations contemplate specific purposes for organizations, groups and society in general to achieve a state of well-being where social order prevails; However, these norms are reflected in a text with good intentions that are not materialized in reality, generating tension or distance between what is proposed in a speech and what really determines or is evident in a social context.

According to research at the national, international and institutional level², on some occasions educational institutions and entities competent in education go unnoticed about the violation of human rights that inhabits the different training spaces where students and the educational community in general interact, affecting in one way or another, school coexistence, this being a habitual process of interrelationships that is conceived between the members of a community.

² PACA Group Research, category A of Minciencias “Human Rights and their implications with the various forms of school violence expressed in the hidden curriculum” (2015).

In this sense, I.E. must guarantee compliance with these purposes within their regulations. One of these regulations are the coexistence manuals, which establish the rights and obligations of students, and the PEI, which must integrate necessary aspects and resources that respond to the needs of the school context.

According to Martínez (2005), cited by Valencia & Mazuera (2006), a coexistence manual is:

Text and school life of institutional application, of educational rank, dictated by the board of directors of each establishment in use of its powers, which aims to contribute to the comprehensive training of the student, indicating the duties, rights, obligations and applicable procedure To enforce them, it enshrines sanctions of a pedagogical nature, determines behavioral guidelines, guarantees due process, expresses the will of the educational community and is a pedagogical instrument of a preventive nature and, in a subsidiary manner, applies pedagogical correctives (p. 124).

Likewise, the Ministry of National Education –MEN-, in Article 14 of Decree 1860 of 1994, establishes that:

Every educational institution must develop and implement, with the participation of the educational community, an Institutional Educational Project that expresses the way in which it has been decided to achieve the goals of education defined by law, taking into account the social, economic and cultural conditions. of their environment (p. 7).

Taking into account the above, educational processes are regulated by national and institutional regulations that must respond to situations and needs of the context where the exercise of human rights is preserved. It is clear that there is a regulation, but the need arose to review or analyze whether what is contemplated in the regulations is materialized in practice; That is, if the normative discourse is coherent with the action of the EI, it is not a guarantee that what is regulated will be complied with in its entirety. For this, it was pertinent to carry out the three specific objectives: Identify and analyze the basic aspects related to the preservation, exercise and respect of Human Rights in the Institutional Regulatory Discourse; Argue the degree of coherence between what is stated in the Institutional Regulatory Discourse and the preservation,

exercise and respect of Human Rights; and Structure an alternative proposal that contributes to the preservation, exercise and respect of Human Rights in the educational institution.

Theoretical and conceptual references

For the development of the research, it was considered essential to address important elements such as: Discourse, Discourse Analysis, Human Rights, Institutional Regulatory Discourse, Coexistence Manual and Institutional Educational Project – PEI. It was considered necessary to define, from different perspectives and positions, the concepts and perceptions to strengthen the theoretical framework.

People are social, communicative and expressive beings who are constantly interacting in various contexts, who think and act differently regarding what surrounds them, the culture, habits and language they have, among others. It is there where language (gestural, dialectical, symbolic) and the way they interact in society allows the generation of discourses that construct reality or discourses that exercise power and control, "Discourses constitute perhaps the most persuasive tool to model attitudes, that is That is, ways of thinking, feeling and acting. Having the power to shape and transmit discourses, one also has the opportunity to build reality" (Manzano, 2005, p. 2).

Humanity is part of a world where a series of meanings and codes predominate that are appropriated through social interaction. Language is that means by which the reality of the other is understood. For Marc & Picard (1992), cited by Ortiz Garzón & Peña Sepúlveda (2013), social interaction is:

the social part present in every encounter, even the most intimate ones. Because every interpersonal encounter involves socially situated and characterized interactants and takes place in a social context that leaves its mark by providing a set of codes, norms and manners that make communication possible and ensure its regulation (p. 47).

Social interaction allows human beings to integrate linguistic and sociolinguistic processes to produce or analyze discourses that can be

presented in the various contexts where they socialize. "A speech is more than a collection of phrases. It includes, as we will see, ideology, culture, complex context. Discourses are compendiums that transmit meanings and propose behaviors on issues that can be very specific or very general" (Manzano, 2005, p. 1).

With respect to Discourse Analysis, it is a discipline that systematically studies written and spoken discourse as a form of language use, as a fact of communication and interaction in its cognitive, social, political, historical and cultural contexts. Discourse analysis allows us to understand the discursive practices produced in society. For Van Dijk (1992), cited by Silva, O. (2002):

It is conclusive when it states that at all levels of discourse we can find "context traces" in which the social characteristics of the participants play a fundamental or vital role such as "gender", "class", "ethnicity", "age". ", "origin ", and "position" or other forms of group membership (Para. 2).

On the other hand, Human Rights are those privileges and basic conditions that all human beings have without any limitation to live in society, which must be guaranteed by the national, local and international government to achieve a more just, democratic and equitable society. The rights to life, education, freedom, freedom from slavery or torture, freedom of opinion and expression, and work, among others, must be protected and guaranteed without any discrimination.

Respect for human rights involves recognizing that they are present in all social and cultural areas of the world and that the school, as a scene of change and social transformation, is not alien to them.

It should be noted that for Morlachetti (2014):

Human rights are universal, inalienable and indivisible and, therefore, children and adolescents (NNA) are recognized as holders of rights and obligations without distinction of their socioeconomic, ethnic, religion, sex, language, political or other opinion, national or social origin, birth, age or any other social status of themselves or their parents (pp. 22-23).

Likewise, as UNICEF (s.f) mentions, Human Rights:

They are norms that recognize and protect the dignity of all human beings. These rights govern the way in which individuals live in society and relate to each other, as well as their relationships with the State and the State's obligations towards them (Para. 1).

Children and adolescents are subjects of rights, and it is not enough for these to be expressed in a written document, but it is worth highlighting that they are human rights where hierarchies do not exist, no one can take them away, they must be in action or practice. Every day and constantly, societies demand from states their legitimacy and compliance to guarantee their freedoms and human dignity. In that sense, educational institutions cannot be left out of this and their regulations or what is stated in the Institutional Regulatory Discourses (Manual of Coexistence, PEI, among other regulations) must guarantee their exercise and preservation of them.

Currently, IE in Colombia must govern their activities, functions and academic commitments in accordance with an existing general regulatory framework such as the General Education Law (Law 115 of 1994), Decree 180 of 1997 and Decree 1075 of 2015. (Single Regulatory Decree of the Education Sector) among others, which make up the Regulatory Discourse at the national level.

All these regulations are aimed at developing comprehensive training processes, pedagogical and curricular modernization, related to the discourses and practices that are being developed in the IE in view of their social function, which allows autonomy, flexibility, social belonging and academic relevance.

As Tessio Conca (2018) says:

In general, we tend to understand that school content aims, first, to instill specific skills from different disciplines and, secondly, to work on attitudinal aspects, promoting certain behaviors, ways or ways of acting that are considered appropriate. to school situations. Bernstein, with his conceptual formulation on pedagogical discourse, will disrupt this sense by proposing that pedagogical discourse is composed of two discourses, one regulative and the

other instructional, of which the first is always the dominant one since it constitutes the social order, the relationships and identity that allow for the development of specialized competencies or skills, transmitted through instructional discourse (p. 765).

According to the above, every activity or guideline developed in an educational institution is regulated or directed under a DRI, a discourse where the rules of order to carry out learning, the sequence of how it should be taught, the time and activities that are carried out predominate. can integrate, what can be done and what is not allowed according to the regulations.

As Corti (2000) mentions:

The regulative discourses that operate in schools, resulting from the dominant general order, are reproductive and transforming vectors of the states of dominance that hegemonize the social relationship of people. Both vectors represent the tension between universalism (hierarchical power scheme) and particularism (power struggles for equality) (p. 101).

The idea is that the DRI contributes to the creation of relationships of equality, respect and tolerance in the educational community, building an equitable, fair and democratic society, where human rights are preserved, exercised and respected.

Within the DRI of the IE we find the Coexistence Manual, the Institutional Educational Project, rector's resolutions and those of the Ministry of Education, among others. Currently, IE, like every society, have rules, which are established in the Coexistence Manual where rights and duties are indicated; There, the relationships between the different levels of the educational community are regulated and reconciled, which must be fulfilled by each of the members of the educational context and are the basis for carrying out a peaceful coexistence that allows the personal development of everyone.

According to the MEN (s.f):

The coexistence manual is understood as a tool to strengthen pedagogical processes and its review becomes an opportunity to

respond to the challenges of training for the exercise of citizenship. Furthermore, it serves to involve the people who make up the educational community directly in processes that facilitate school coexistence, such as the review and establishment of agreements, and decision-making (p. 24).

The coexistence manual is a navigation chart, it is the result of consensus, reflection, dialogue, analysis, decision and construction among the entire educational community, where all subjects play an important role in mediating situations that threaten school coexistence and the exercise of human rights.

Likewise, The PEI is a collective commitment that governs the work as IE, bases the principles, objectives, goals and purposes focused on aspects or needs of the context at an academic, social, cultural, economic, environmental and humanistic level. The construction and exercise of the same allows us to recognize the particularities of each of the members of the educational community and, in turn, obtain levels of quality and educational excellence.

For this reason, the PEI is that window that allows the immersion of the community in the educational institution. As mentioned by Calvo (1995):

The PEI is a fundamental factor within the school-community relationship. Consequently, expression of self-management and self-construction. Hence, the criteria for its evaluation depend on the effort and work of each community, since each one is different and in each one the effort and work respond to different meanings (p. 6).

It is important that the PEI be recognized and implemented as a mechanism that invalidates the homogenization processes in the EI, guiding alternative pedagogical practices, building a participatory, democratic school culture that generates alternative proposals that contribute to the preservation, exercise and respect of human rights in the educational context.

Methodology

The research allowed us to know the voice and give visibility to the social subjects who were part of it, oriented towards qualitative

ethnographic work with a hermeneutic perspective. For González (2013), cited by Portilla Chávez, Rojas Zapata & Hernández Arteaga, (2014):

From the hermeneutic point of view, (...) refers that qualitative research addresses reality as a cultural process, from a subjective perspective, with which an attempt is made to understand and interpret all human actions, experiences, feelings, in order to create ways of being in the world of life. In this sense, it is important to reflect on how important it is to investigate from one's own experiences, which will lead to an explanation about what one does, what one thinks and what its goal or purpose is (p. 91).

This nature of research requires the researcher to get involved in the real context that they want to investigate, it allows research from their own experiences, knowing the opinion of various people regarding a problem or need, in addition to facilitating the construction of knowledge together with the communities. who lives reality.

In qualitative research, researchers approach a real subject, a real individual who is present in the world and who can, to some extent, offer information about his or her own experiences, opinions and values. Through a set of techniques such as interviews, observation, documentary analysis, life stories, the researcher can merge his observations with the observations provided by others (Monje, 2011, p. 32).

In that sense, what was sought was for the “voice of the subjects” (students, teachers and administrators) to find a favorable scenario to establish intentional dialogues around what really happens in the training process.

In relation to the methodological approach, ethnography allows the researcher to carry out a direct study with the population to be investigated. The situations, opinions and feelings of the research participants can be perceived and taken up as they express them.

The sociologist Giddens (2004:810), cited by Soren André (2014, para. 1), defines ethnography as:

The direct study of people or groups over a certain period of time, using participant observation or interviews to learn about their social behavior. Ethnographic research aims to reveal the meanings that underpin social actions; This is achieved through the direct participation of the researcher in the interactions that constitute the social reality of the group studied (para. 1).

With the ethnographic method, it was possible to obtain more closely and real information that allowed us to resolve the objectives set in the research. With it, the voice and experience of the participating subjects was taken into account, it allowed for a broader view of the educational context and analyzed what was pertinent to DRI and human rights.

The research development was carried out in two public institutions in the city of Neiva, one in the urban area, the INEM Educational Institution – Julián Motta Salas (Morning Day) and one in the rural area, the CAGUÁN Educational Institution (Afternoon Day). The audience under study was made up of ten (10) managers, sixty (60) grade 9, 10 and 11 students and twenty (20) teachers from both educational institutions. The instruments used were the documentary record, the narratives and the opinion agenda. For the analysis and interpretation of the information obtained through these instruments, the Atlas Ti Software was used as a digital tool.

Results

For the development of the research instruments (Documentary Record, Narratives and Opinion Agendas) four main categories were established (See Table 1); From them, the aim was to identify all the dynamics aimed at the exercise, respect and preservation of human rights of the two institutions that contributed and participated in the research.

Table 1

General categories for the systematization and analysis of information.

CATEGORIES	SUBCATEGORIES
HUMAN RIGHTS – HR	<ul style="list-style-type: none"> → Right to education. → Right to choose and be chosen freely. → Right to equal conditions. → Right to exercise autonomy. → Right to free expression.

	<ul style="list-style-type: none"> → Right to freedom of thought. → Right to take part in the cultural life of your community.
SPEECH (written - oral)	→ Verbal communication between peers.
	<ul style="list-style-type: none"> → Student knowledge of the Coexistence Manual → Teaching/management knowledge of the Coexistence Manual → Student practices in relation to the Coexistence Manual → Teaching/manager practices in relation to the Coexistence Manual
COEXISTENCE MANUAL	
	<ul style="list-style-type: none"> → Student knowledge of the PEI → PEI teaching/managing knowledge → Student practices in relation to the PEI → Teaching/manager practices in relation to the PEI
INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT- PEI-	

Source. Own elaboration, research team (2021).

Below is the analysis of each of the instruments used:

The first tool explored in this research process was the documentary record; A careful reading of documents and regulations from the international, national, regional, local and institutional fields that have a direct relationship with the problem of human rights and DRI was carried out; They refer to their declaration, exercise, respect, violation and defense.

The PEI and the Coexistence Manual of each of the educational institutions that participated in this research were fundamentally analyzed; It was found that Human Rights, including the Right to education, Right to choose and be chosen freely, Right to equal conditions, Right to exercise autonomy, Right to free expression, Right to freedom of thought, The right to take part in the cultural life of their community is the central axis of educational work in the institutional philosophy and that each process contemplated by this regulation emphasizes the exercise, respect and preservation of human rights.

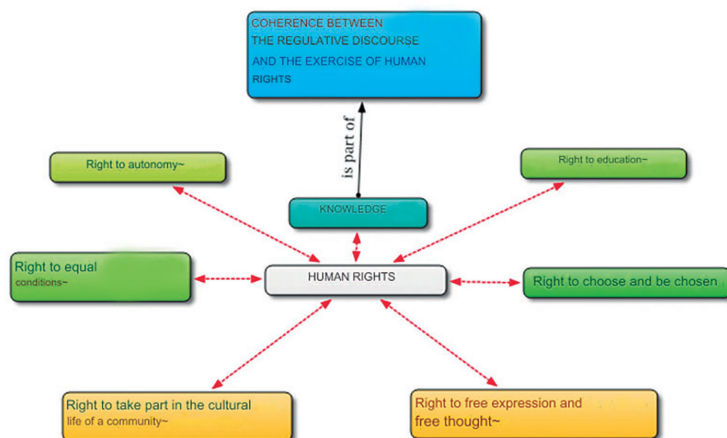


Figure 1. Atlas ti network, Categories and subcategories – General documentary record.

Source. Own elaboration, research team (2021).

The second instrument analyzed was the narratives, which allowed those who are part of the school context to be given a voice and to learn from their stories and experiences the reality of each of the institutions participating in the research on human rights.

To open the spaces of the narratives it was necessary to have relevant statements (See Table 2) that would allow information to be collected from the subjects' own voices.

Table 2
Statements that promoted the narratives.

No.	NARRATIVE STATEMENTS
1	Human Rights are privileges of every citizen.
2	Human Rights are put into practice in educational institutions.
3	Principles of coexistence, pluralism, justice, tolerance, freedom, solidarity and equity are experienced in the educational institution.
4	The educational institution preserves the Human Rights of students, teachers and managers.
5	The PEI responds to the needs of the educational community.
6	The coexistence manual is put into practice in the institution.
7	The educational institution develops strategies that promote the preservation, exercise and respect of Human Rights.
8	The entire educational community participates in the preparation or updating of the coexistence manual and the PEI.

- 9 In the educational institution there is good communication between student-students, teachers-students and managers.
- 10 The educational institution imposes activities without taking into account your opinion.
- 11 In class you express your ideas and feelings respecting others.
- 12 Identify and reject situations in which fundamental human rights were violated.
- 13 Voluntarily complies with the regulations of the institution.
- 14 There is compliance with institutional regulations by all members of the educational institution.
- 15 Situations arise in which Human Rights are violated in the educational institution.
- 16 Reacts to situations in which Human Rights are violated in the educational institution.
- 17 The teaching of Human Rights in school takes into account the reality and context of each educational institution.
- 18 Principles of coexistence, justice, tolerance, freedom, solidarity and equity are experienced in the educational institution.
- 19 There is an institutional regulatory discourse that pursues respect for human rights in the educational institution.

Source. Own elaboration, research team (2021).

30

The PEI establishes guidelines that guide the preservation and promotion of human rights, especially the right to education, autonomy, equality, the free development of personality and the right to take part in the cultural life of the community.

The students, teachers and directors of both educational institutions consider that within the EI, strategies are being advanced that include the entire educational community (teachers, students and parents), where the exercise is carried out and with respect to human rights.

Teacher 1: “The transversal EDUDERECHOS project is led from the areas of social sciences and Spanish language; and during the year, some significant activities are scheduled that are also part of the School Government, the democratic day where students and the educational community in general participate in their right to choose and be elected and, in addition to that, a connection with the parent of the student. family to activities that are within the EDUDERECHOS project”.

The audience expressed that obtaining and fulfilling rights such as free expression, autonomy, the possibility of being part of a community

through inclusion in institutional political life, are rights established in the PEI, some even considered as values. institutional.

According to teachers from both institutions, it is important to mention that the violation of rights tends to occur more constantly in the family environment and in what concerns the neighborhood. This may be one reason why students rarely talk about these types of conflictive situations, wanting to put aside what they experience outside the school context. To this end, it is important to consider dialogue as a fundamental strategy to resolve difficulties of the entire educational community.

Teacher 2: "Also in a certain way the children are somewhat shy when it comes to expressing how they experience, how they value, how they exercise these Human Rights among themselves. When one carries out the activities in transversal classes, it is possible to establish communication with them to identify how these processes occur, it is a little difficult for them to express it... sometimes it is observed more within the families, that in some cases the Rights are violated Human in the sense that certain differences can occur between the members of the community themselves".

When talking about dialogue as a strategy, it was pertinent to delve into the relationship between students-students; The audience stated that it occurs informally, coexistence is based on jokes and ridicule, not in a negative way but as an expression of trust between the students. This type of interaction and dialogue dynamics are carried out only between boys, girls and young people who have consolidated relationships of trust and affection, since they consider it to be their way of communicating, situations that have been naturalized by them; However, they identify that this type of communication would not be appropriate with older people, to whom they consider they should show respect. However, differences arose where some students expressed that relationships are established in which jokes, ridicule and nicknames between students prevail.

Student 1: "Among us classmates, this teasing is normal, depending on the trust we have among classmates; That is normal because there is trust between us, but it also depends on the treatment, the level of mockery that we make among ourselves".

On the other hand, in the teacher-director-student relationship, two general trends were presented: the first, where cordiality and respect stand out, sometimes bonds are generated that allow us to perceive a certain closeness generated from a family role between the educational community where Bonds are established based on trust and caring for each other.

Student 2: “There are some teachers who care a lot about us, we have two teachers, the grade director and the mathematics teacher, who are always looking out for us; “Every eight days they call us to find out how we are doing, how things are going at home and the family, and that makes us as a student feel good”.

The second trend focused on disrespectful and unaffectionate relationships in which bullying and inappropriate comments from students towards teachers prevail. This situation is considered to have less scope, and in proportions it is usually more limited; However, they are situations that exist within EI and that can be considered a key component to improve by strengthening the programs.

32

Student 3: “When I was in 6th and 7th grade, most of the students bullied the teachers, some students did not attend classes and others skipped classes as if they had no respect for the teachers”.

Teacher-principal relationships are well consolidated, communication is constant and based on respect, although sometimes they do not coincide with some approaches or points of view; They look for spaces that allow them to express feelings, emotions, thoughts, ideas about the different situations that occur within the institution. Confidence in the abilities of the coordinator, the rector and the teaching sector is reciprocal.

Directive 1: “There are academic councils and we meet every eight days with teachers and administrators to express ideas and concerns, suggestions and talk about institutional projects, something that I believe does not exist in other institutions. I would say that communication is almost permanent between the teachers of each area department and the directors”.

Continuing with the results obtained, with the Opinion Agenda instrument it can be shown that for the student community, teachers

and directors, there is coherence between the discourse and actions of educational institutions in terms of preservation, promotion, exercise and respect of the Human Rights-HR of all people assigned to the institution. Their experiences, in relation to this approach, are based on observation and participation in transversal projects for the conservation and exercise of human rights for healthy coexistence and the preservation of a good institutional climate.

Teacher 3: “From the Coexistence Manual and the PEI of the INEM I highlight those changes that the teachers and directors have currently wanted to make. In the last three years they have always sought to adapt the resolutions included there to the current conditions and the current context of the students”.

The cognitive and practical appropriation of the Institutional Regulatory Discourse by the teacher towards the Coexistence Manual is developed according to their personal beliefs and perspectives. There are those who adopt it in a rigidly focused way and those who apply it in a more open and flexible way.

Regarding sexual diversity, the directors, teachers and students considered that respect for equal rights between men and women in the educational institution is confirmed, such as the recognition and respect for cultural diversity, sexual, religious and ethnic orientation of the educational community in different activities (academic, cultural, scientific, social). However, they state that situations of jokes and ridicule occur between students, students and between teachers and teachers due to the sexual orientation of some classmates, a situation that is naturalized and carried out without the intention of affecting the other.

Teacher 4: “Last year I had a boy who was gay, and he told me about it himself on WhatsApp. During the pandemic he told me that he had some problems, I had already sensed it, but he had never revealed himself to me. I did have problems with him, but the curious thing about the group of tenth grade students is that they never bothered him in the classroom, nor did they belittle him, nor did they make jokes with him. I see more mockery of sexual diversity in students in the sixth, seventh and eighth grades, who are kids who are just beginning to create their sexual orientation and seek to bother others. It is a difficult topic to discuss because the student himself

still does not know if he really has another sexual orientation. I believe that there is a lot to do with the teacher's personal actions and beliefs. In how the teacher corrects negative behavior and not because the person is bad or not, but because of what is right or wrong. It is setting an equal standard among everyone when calling attention to any situation.

Finally, in the majority of experiences of the students, teachers and administrators participating in the research process, the guarantee of the practice of Human Rights in the different environments of the institution was corroborated and, therefore, the relationship between what was stated in the DRI. It is necessary to mention that this is not enough and progress must continue in the preservation, exercise and respect of Human Rights in educational institutions.

Discussion

With the results obtained and the perceptions and opinions originated in the analysis and information obtained in the opinion agenda and the narratives of the students of grades 9, 10 and 11, teachers and directors of the IE INEM Julián Motta Salas (Morning day) and the IE El Caguán (Afternoon day) of the municipality of Neiva, it was pertinent to advance in the formulation and design of an alternative pedagogical proposal that consolidates, promotes and strengthens the participation of the entire educational community that guarantees the exercise, preservation and respect for human rights in I.E.

This proposal aims to provide essential elements for the decision-making participation of the entire educational community, as it responds to the purpose of creating environments of respect and participation to generate an inclusive, democratic, participatory and pluralistic school, identified as being essentially relevant to the contextual and cultural reality, social, political, academic and human.

The proposal is based on the Pedagogical Approach to Systematic Inquiry -EPIS- proposed by López Jiménez, et al (2019) and the PACA Research Group, Category A of Minciencias; Based on research, it is considered a viable alternative to consolidate the participation of the entire educational community in the various processes or dynamics carried out in EI.

The Pedagogical Approach of Systematic Inquiry –EPIS is proposed as a substitute for the training model based on transmission. The EPIS understands training as the creative synthesis between a field of problems and a field of knowledge and knowledge based on doubt, uncertainty, astonishment, suspicion, results of a participatory and democratic creation process (López, *et al*, 2019, p. 80).

In the EPIS, the problems are fundamental in the training process, at the macro level, although there are regulations that regulate the processes in the IE, around the exercise, respect and preservation of human rights, situations arise where the ignorance and violation of them, causing tension between the Discourse and what is experienced in EI.

At the medium level, it is important to identify the needs and problems related to what is stated in the DRI and what is really experienced in the school environment, since many times institutions integrate or establish educational regulations or policies around the exercise and respect of the Human Rights, but in reality they do not really know what their community requires.

At the micro level, it is the result of the analysis of the macro and medium levels; emphasizes problems directly related to the specific context of the classroom. The aim of this is to open spaces for participation where the entire academic community finds a place where their voice is taken into account in the various dynamics, regulations or educational processes carried out at the IE with the objective of exercising, respecting and preserving Human Rights, respecting difference and recognizing the other as a being subject to rights.

To carry out this proposal, the *Thematic and Problematic Core* curricular strategy is proposed:

The curricular strategy that integrates a set of problems with related academic and everyday knowledge, which makes it possible to define lines of research around the object of transformation, build disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary methodological strategies that guarantee the theory-practice relationship and community participation in the training process. It is substantively opposed to the organization by subjects or subjects (López Jiménez & Puentes, 2011, p. 109).

From what is stated in the EPIS, any action or dynamic developed within and outside the IE must contribute to generating attitudes and skills oriented towards the exercise, respect and preservation of human rights and participation in social interaction environments. Through critical reflection, the aim is to strengthen the participation of the entire educational community in the classroom and in external spaces. (Figure 2).

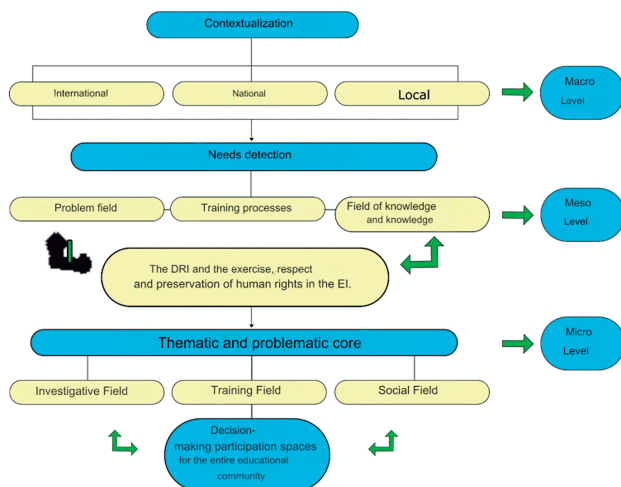


Figure 2. Grammar of the Systematic Inquiry Pedagogical Approach –EPIS.

Source. López, Castro and Ramírez, (2019) For a School for Peace. Voices from the South Colombian Region. Surcolombiana University Publishing House.

Conclusions

As a result of the research, it was concluded that the educational institutions participating in this process make a significant effort to foster respectful educational environments in which activities to preserve and promote the exercise of Human Rights - Human Rights - take precedence. This work must be recognized before society, as it allows us to glimpse the institutional commitment to the student community from its Institutional Regulatory Discourses - DRI -, as well as in the practices developed within educational establishments.

Highlight the role that all EI plays in the joint construction of the governing documents; In discourse and in practice, it is fundamental for the recognition and appropriation of human rights, since they empower the student community, teachers, managers and even parents, generating identity, appropriation and a sense of belonging.

In the DRI, each IE contemplates matters related to the human rights of the educational community; However, it was evident that in institutional practice some cases are contradictory, since IEs are not exempt from problematic situations; In the exercise of coexistence and respect, conflicts of interest and thoughts may arise that generate situations of discord between peers that sometimes must be treated through the mechanisms established in the Coexistence Manual of each institution. The creation or strengthening of projects, programs, spaces or scenarios that aim to contribute to the preservation, exercise and respect of human rights is considered pertinent.

The analysis developed shows us that the IE INEM Julián Motta Salas and El Caguán are effectively making progress in creating the conditions to minimize the distance between what is proposed in the DRI and what is actually put into practice. The participation and practice of the entire educational community must be kept in mind in each action stipulated in the DRI to exercise and preserve human rights. To this end, it is pertinent to advance an alternative pedagogical proposal that facilitates equitable spaces for participation in I.E.

Bibliographic references

- Calvo, G. (1996). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación*, (33). <https://doi.org/10.17227/01203916.5400>
- Gómez Barreto, M. (2015). Vulneración de los Derechos Humanos en la Educación Tunjana. *Revista Derecho y realidad, volumen 14(27)*, pp. 131-142. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/7830/6196
- López N. E. y Puentes, A. V. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Revista Entornos*, (24), pp. 103-122.
- López Jiménez, Castro Javela y Ramírez Pérez. (2019). *Por una Escuela para la Paz. Voces desde la Región Surcolombiana*. Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Manzano, V. (2005). *Introducción al análisis del discurso*. <https://personal.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (03 de agosto de 1994). Artículo 14 [Capítulo III]. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. [Decreto 1860 de 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (s.f). *Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar*. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. <http://www.sednarino.gov.co/SEDNARINO12/Downloads/GUIAS%20PEDAGOGICAS%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20MEN.pdf>
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Guía práctica*. Universidad Surcolombiana. Neiva
- Morlachetti, A (2014). La Convención sobre los Derechos del Niño y la Protección de la Infancia en la Normativa Internacional de Derechos Humanos. En Beltrao et al (2014). *Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables. Manual*. (pp. 21-42). Barcelona, Universitat Pompeu Fabra. http://www.consorciodh.ufpa.br/livros/DHGV_Manual.pdf#page=21
- Naciones Unidas para la Infancia o UNICEF (s.f). *¿Qué son los Derechos Humanos?* Recuperado de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos>
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (pp. 1-63). Edición Ilustrada de la DUDH fue creada y diseñada en una colaboración entre el artista Yacine Ait Kaci (YAK), el Centro Regional de Información de las Naciones Unidas (UNRIC), y la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos –Oficina Regional Europa- (OACDH). https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Ortiz Garzón, S. M. y Peña Sepúlveda, L.F. (2013). *La interacción social como una forma de abordar y reforzar la empatía, filiación y proximidad de los estudiantes de ciclo II con sus pares, acudientes y docentes del C.E.D. Villas del Progreso Sede A*. (Trabajo tesis especialización, Universidad Libre). <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7170/OrtizGarzonSandraMilena2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Portilla Chávez, M; Rojas Zapata, A & Hernández Arteaga, I. (2014). *Investigación Cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social, Volumen 3, No. 2*. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Silva, O. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y palabra*, 26. <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n26/osilva.html>
- Sören André (8 de octubre de 2014). *Etnografía: Definición, características y usos*. [Entrada de Blog]. Recuperado de <http://andresoren.com/etnografia-definicion-caracteristicas-y-usos>
- Tessio Conca, A. (2018). Prácticas inclusivas y discursos regulativos en el nivel secundario. Análisis de caso desde la sociología de Basil Bernstein. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1), pp. 761-776.
- Valencia, F. y Mazuera, V. (2006). Revista Científica Guillermo de Ockham. La figura del manual de convivencia en la vida escolar. *Elementos para su comprensión*, 4(1). (pp. 119-131). <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/490/297>

RELATOS DE DOCENTES SOBRE SU EXPERIENCIA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

TEACHERS' ACCOUNTS OF THEIR EXPERIENCE
WITH THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE
INDIVIDUAL REASONABLE ACCOMMODATION PLAN

Carolina Mallungo Calderón*

Catalina Trujillo Vanegas**

Recibido: Julio 11, 2023

Aceptado: Septiembre 1, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Docente de Ciencias Sociales. Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera. Bruselas, Pitalito, Huila, Colombia. carito.karen@hotmail.com 0009-0006-3252-1187

** Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente de Tiempo Completo de la Universidad Surcolombiana. catalina.trujillo@usco.edu.co 0000-0003-2214-7487

Cómo citar este artículo:

Mallungo, C. & Trujillo, C. (2023). Relatos de docentes sobre su experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables. *Revista PACA 15*, pp. 39-52.

Resumen: En el marco de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, se desarrolló entre los años 2020 y 2023 el macroproyecto de sistematización de experiencias de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables en instituciones educativas públicas del departamento del Huila. En este escrito se plantean algunos relatos de docentes que han participado en estas experiencias y que dan lugar al análisis de sus prácticas pedagógicas. La trayectoria de la experiencia de 13 docentes pone de manifiesto las bondades de la sistematización por cuanto posibilita la reflexión permanente sobre los ajustes propuestos en el PIAR, lo cual deja entrever el ejercicio pedagógico reflexivo diario que se requiere para la eliminación de las barreras que impiden la plena participación de estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: ajustes razonables, prácticas pedagógicas, educación inclusiva, estudiante con discapacidad.

Abstract: Within the framework of the Master's Degree in Education for Inclusion of the Universidad Surcolombiana, the macro project of systematization of

experiences of design and implementation of the Individual Plan of Reasonable Adjustments in public educational institutions in the department of Huila was developed between 2020 and 2023. This paper presents some stories of teachers who have participated in these experiences and that give rise to the analysis of their pedagogical practices. The trajectory of the experience of 13 teachers shows the benefits of systematization in that it enables ongoing reflection on the adjustments proposed in the PIAR, which reveals the daily reflective pedagogical exercise that is required for the elimination of barriers that prevent the full participation of students with disabilities.

Keywords: reasonable accommodations, pedagogical practices, inclusive education, student with disabilities.

Introducción

Avanzar en la consolidación de la Educación Inclusiva es una de las metas que Colombia se ha trazado, generando políticas y lineamientos que se fortalecen en las comunidades educativas. Estas transformaciones y cambios en el quehacer docente hacen frente a las comprensiones y prácticas relacionadas con reconocer la diversidad humana; entre ellas, las formas de aprender de los estudiantes con discapacidad, lo que implica procesos para que los actores educativos, entre ellos los docentes, asuman el compromiso de diseñar y proponer las estrategias, los objetivos y las rutas para una educación de todos y para todos.

Uno de los retos que enfrentan los docentes es la implementación de estrategias pedagógicas que faciliten el conocimiento y el aprendizaje de manera clara, equitativa y efectiva. Es así como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que se plantea desde la normatividad nacional para la atención educativa a estudiantes con discapacidad (Decreto 1421 de 2017), se convierte en un instrumento y, a la vez, en una estrategia pedagógica para el proceso educativo de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.

Las prácticas pedagógicas inclusivas de docentes permiten realizar ajustes razonables para los estudiantes que lo requieran y, a su vez, transformar las creencias sobre la discapacidad, sus interacciones y participación. Es así como Hernández y Silva (2022) y Sánchez y Saavedra (2022) proponen que, al realizar la caracterización pedagógica del estudiante (insumo inicial para la construcción del PIAR), es crucial el

trabajo colaborativo para mejorar las prácticas pedagógicas y disminuir el esfuerzo institucional que se realiza de manera individual y aislado, el cual no resulta efectivo en los procesos de inclusión.

Otros estudios confluyen en la necesidad de formación de los docentes en función de las prácticas pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad (Hernández y Silva, 2022; España y Varón, 2022); igualmente, Guzmán y Ramírez (2022) hacen referencia a que la formación de los docentes debe ser complementada con las gestiones de los actores externos para ampliar los saberes e interpelar las prácticas pedagógicas desde otras perspectivas.

Un aspecto transversal en los hallazgos de los estudios se vincula con los retos que podrían enfrentar las instituciones educativas públicas en el diseño e implementación del PIAR como son el trabajo de las gestiones directiva, administrativa, académica, y comunitaria en función de la eliminación de las barreras (España y Varón, 2022); la elaboración de la ruta institucional para la atención educativa de estudiantes con discapacidad (Timoté, 2022), y la relevancia del análisis de los documentos que hacen parte de la institución educativa y que dan cuenta del modelo pedagógico y del Proyecto Educativo Institucional (Hernández y Silva, 2022; España y Varón, 2022; Guzmán y Ramírez, 2022).

En este sentido, el presente artículo expone los resultados de la investigación, relacionados con la mirada analítica de los relatos expresados por trece (13) docentes de instituciones educativas públicas en el departamento del Huila, vinculados a su experiencia de diseño e implementación del PIAR. El análisis se precisa en tres categorías axiales emergentes: Creencias sobre estudiantes con discapacidad que promueven barreras actitudinales; oportunidad para transformar y reinventar las prácticas pedagógicas; y sensibilidad y responsabilidad social frente a la educación inclusiva. Las conclusiones y recomendaciones del estudio se plantean como aportes para avanzar en la materialización de la educación inclusiva desde las prácticas reflexivas de los docentes en ejercicio desde su propia experiencia.

Referentes teóricos

Los referentes conceptuales que hicieron parte del análisis en el estudio realizado fueron: Educación Inclusiva, Ajustes Razonables, Prácticas

Pedagógicas, y Estudiante con Discapacidad, los cuales se presentan como marco comprensivo en diálogo con los relatos de los docentes que participaron en la experiencia de diseño e implementación del PIAR.

Educación Inclusiva. La exclusión social traspasa las situaciones de desigualdad frente a los procesos de participación en la sociedad, en especial la colaboración en los espacios educativos donde se construye la hegemonía de la equidad desde un constructo de derechos para todos. Blanco (2008) menciona los diferentes fenómenos en una preocupación específica: “Estos riesgos otorgan una nueva importancia al tema de la cohesión y la justicia social y a la resignificación de las instituciones que, como la escuela, apuntan a la constitución de lo social” (p. 5). La pertinencia de la Educación Inclusiva asume mecanismos para acceder y permanecer desde la transformación de prácticas que posibilita, con elementos favorecedores, la cohesión social desde la finalidad de la educación.

La Educación Inclusiva puede aportar los mecanismos de equidad social, y desde esta postura, los países se concentran en el desarrollo de políticas públicas, los principios de la Declaración de Educación Para Todos (EPT), principal estructura construida en la lucha por los derechos de las poblaciones menos favorecidas y marginadas a lo largo de la historia. En los últimos años el auge normativo desde las políticas para la inclusión posibilitan la participación de la población con discapacidad, permitiendo el consenso de las prácticas inclusivas y el reto por comprender la singularidad; así, Blanco (2008) refiere que el foco de atención a la transformación de los sistemas educativos para la atención a la diversidad exige la comprensión de su procedencia social y cultural y de sus características individuales como son la motivación, las capacidades y las formas de aprendizaje.

Ainscow *et al.* (2006) y Echeita y Duck (2008) refieren elementos de mayor alianza para la comprensión e implicación de la Educación Inclusiva; esto supone en un primer momento el reconocimiento del sujeto a un valor de igual importancia que sus pares, esto es, reconocido y tomado en consideración y valorado en sus entornos de socialización (familia, laboral, amistades, escuela...), a su vez, encontrar modos y recursos para establecer amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda, apoyo mutuo en el interior de la comunidad educativa y local.

Finalmente, la necesidad de la Educación Inclusiva encuentra su sentido, en el reconocimiento de la dimensión crítica del bienestar emocional y de un valor social que alude al derecho inalienable de la persona. De hecho, para autores como Ainscow *et al.* (2006), la educación inclusiva promueve cambios educativos sistemáticos para llevar los valores declarados a la acción. En este sentido los procesos de seguimiento sistemático (Booth y Ainscow, 2015) responden, precisamente, a la tarea de analizar las formas de las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de las instituciones educativas o de las instituciones a la vida cotidiana transformando así la comprensión hacia la educación para la inclusión.

Ajustes Razonables. El abordaje social de la inclusión implica en el otro la posibilidad de reflexionar sobre las situaciones derivadas de barreras o dificultades que impiden el desarrollo, permanencia o continuidad de los estudiantes en los procesos educativos. El acceso a las instituciones educativas precisa para los estudiantes con discapacidad situaciones menos favorecedoras, traducidas en limitaciones del otro y del contexto para diversificar o desarrollar de diversas formas los procesos pedagógicos. Así lo exponen Echeita y Duck (2008) “avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje” (p. 1).

A lo anterior, un reflejo claro de las contradicciones entre la educación como derecho y la participación educativa se percibe desde los distintos tipos de barreras sujetas a las tradiciones educativas que se refuerzan con las culturas, políticas y prácticas institucionales. La necesidad de comprender la constitución de las barreras exige desde los diferentes actores institucionales el ejercicio de reconocimiento e identificación en las acciones escolares, donde todos los estudiantes deben participar y aprender. De esta forma, Booth y Ainscow (2015) establecen los aspectos para reconocer las barreras de aprendizaje y participación escolar desde la evaluación y análisis de obstáculos que se presentan en “edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado” (p. 44).

Los Ajustes Curriculares organizan las metas, objetivos y contenidos para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, tomando como punto de partida la caracterización pedagógica de los estudiantes con discapacidad. El ajuste curricular supera la concepción del currículo reduccionista, segregacionista y alejado de itinerarios con sus pares escolares para visualizarlo de forma amplia con relación a los objetivos y contenidos de las etapas escolares.

El currículo diversificado reflexiona minuciosamente acerca del qué enseñar, desde la planificación de aula para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otras concepciones lo definen como “los ajustes o modificaciones que se realizan a los elementos básicos del currículo, como también a los elementos de acceso; estas modificaciones se concretan en diferentes niveles como: en el proyecto curricular, en el aula y a nivel individual” (Morales *et al.*, 2018, p. 6).

Por otro lado, los ajustes metodológicos transcriben en un sentido amplio la práctica de aula; su estructura se establece desde la planeación que es diseñada e implementada por cada docente. Las prácticas de aula para la inclusión vinculan el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como principal elemento dinamizador de los ajustes razonables. La UNESCO (2020) resalta en sus recomendaciones la importancia de la aplicación del DUA como la metodología que desarrolla el potencial de cada uno de los estudiantes, basado en un único plan de estudios caracterizado por su flexibilidad, accesibilidad y pertinencia para todos. Bajo esta misma concepción, la planeación del docente desde una perspectiva amplia supone “un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos” (Alba-Pastor *et al.*, 2014, p. 19).

Prácticas pedagógicas para la inclusión. Un sentido amplio sobre los procesos pedagógicos para la atención de los estudiantes con discapacidad aborda las prácticas pedagógicas como elemento dinamizador que posibilita acciones para la relación docente-estudiante-familia-comunidad en el ejercicio escolar. Los elementos que concentran la práctica pedagógica reflexionan sobre la consistencia de la planeación docente, los ajustes frente a las necesidades de los estudiantes y la relación con los otros para la participación; es así como Sacristán (2007) describe las

prácticas pedagógicas y sus tres dimensiones: lo cognitivo (saber sobre) al resaltar la conciencia y el conocimiento personal; lo práctico (saber cómo) refiere la experiencia personal; y lo dinámico (saber con qué) establece la relación con los otros, los materiales y su intencionalidad. Estos se relacionan en lo teórico-práctico y los motivos o intenciones para el desarrollo de la práctica.

Las prácticas pedagógicas representan los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) pero, a su vez, concentran la libertad y la autonomía de cada docente en el aula de clases, lo que implica, desde este abordaje, comprender el enfoque de educación inclusiva, el reconocimiento de las barreras y la implementación de ajustes razonable para la caracterización de los estudiantes con discapacidad y el contexto.

Lo anterior implica una interrelación con elementos políticos, administrativos, económicos, organizativos e institucionales para generar verdaderas opciones de transformación de las prácticas pedagógicas (Sacristán, 2007).

Estudiante con discapacidad – EcD. Según el Decreto 1421 de 2017- Artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones, punto 9: Estudiante con discapacidad: persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.

Metodología

El enfoque para el abordaje del estudio está relacionado con lo cualitativo, toda vez que, tal como lo expone Creswell (1994), a través de este enfoque es posible contar una historia desde el punto de vista de los participantes. El diseño narrativo (Hernández *et al.* 2008) ayudó a sostener este propósito al permitir recolectar múltiples relatos acerca de las prácticas pedagógicas en el marco de la sistematización de experiencias de diseño e implementación del PIAR en el Huila desde la voz de sus actores.

Para el desarrollo del estudio se diseñó una entrevista semiestructurada para abordar los tres componentes que Sacristán (1998) propone acerca de las prácticas pedagógicas: dinámico, práctico y cognitivo. Los actores de este estudio fueron 13 docentes de instituciones educativas públicas de los municipios del departamento del Huila, que llevaron a cabo las experiencias de diseño e implementación del PIAR: Campoalegre, Tello, La Argentina, Garzón, Gigante, La Plata, Íquira y Palermo. El análisis de los relatos se realizó a partir de lo planteado por Strauss y Corbin (2002) para la Teoría Fundamentada (TF), en lo relacionado con el microanálisis y la codificación abierta.

Resultados y análisis de los resultados

Los hallazgos relacionados con los relatos de docentes de instituciones educativas públicas del Huila sobre su experiencia de diseño e implementación del PIAR, fueron organizados en tres categorías axiales, a través de las cuales se intenta dar cuenta con cada una de ellas de los elementos de las prácticas pedagógicas. A continuación, se presentan cada una de las categorías axiales construidas.

46

Creencias sobre los estudiantes con discapacidad que promueven barreras actitudinales: Los relatos organizados en esta primera categoría axial hacen parte del componente cognitivo de las prácticas pedagógicas. La tendencia está dirigida a la comprensión de la discapacidad desde un modelo médico, a partir de la cual, la responsabilidad del proceso formativo se desplaza y se configura desde la necesidad dada por un especialista de la salud. Este requerimiento de orden médico configura barreras actitudinales en la comunidad educativa. Dicha situación se desvanece si, desde las instituciones educativas se promueve el modelo social, que se centra en la comprensión de la discapacidad como la necesidad de la eliminación de las barreras que impiden la participación del estudiante, lo cual, a su vez, sugiere una relación más cercana con este, su familia y el entorno que lo rodea. Lo descrito en el párrafo anterior, está soportado en los siguientes relatos:

“Desde mi labor de docente orientador me he encargado de capacitar a los docentes frente al tema de inclusión y de atención a los estudiantes con discapacidad; he encontrado mucha resistencia por parte de los docentes” (S6E).

“Personalmente identifiqué barreras de tipo actitudinal; la mayoría de las docentes y comunidad en general piensan que las personas con discapacidad deben estar en centros educativos especiales” (S2E).

Otra tendencia dentro de esta categoría está relacionada con el aprendizaje. A propósito de las experiencias relatadas, es frecuente considerar que los estudiantes con discapacidad no tienen capacidades para lograr la consecución de aprendizajes y que toda discapacidad supone una discapacidad intelectual, lo cual agrava la configuración de barreras actitudinales en el cuerpo docente y la comunidad educativa. Esto supone, además, que los procesos que cobran mayor lugar en las instituciones educativas responden más a un modelo de integración y no a uno que promueva la inclusión, dado que se desarrollan actividades con los estudiantes con discapacidad en forma aislada y el currículo no responde a una participación efectiva y con ajustes razonables. Lo descrito está soportado en los siguientes relatos:

“Algunos creen que ningún estudiante con discapacidad aprenderá. Asocian cualquier tipo de discapacidad con la discapacidad intelectual. Algunos también los sobreprotegen (les presentan actividades muy sencillas y no les exigen, porque creen que no podrán rendir académicamente). Otros maestros creen que son [refiriéndose a estudiantes con discapacidad] indisciplinados, distraídos o muy lentos. Hay falsas creencias culturales: temor a contagiarse o contagiar al resto del curso, lo que repercute en que se generen falsas creencias sobre la población con discapacidad y lleven al rechazo y la exclusión” (S4E).

“Dicen que es más trabajo y creen que incluir es hacerles una guía o planear un trabajo aparte para estos niños” (S9E).

Oportunidad para transformar y reinventar las prácticas pedagógicas: Los relatos organizados en esta segunda categoría axial hacen parte del componente práctico de las prácticas pedagógicas. Los datos dan cuenta de tres elementos; el primero tiene que ver con la posibilidad que genera el diseño y la implementación del PIAR para la reflexión de las prácticas pedagógicas llevadas en las instituciones educativas. Otro elemento es la necesidad de avanzar en la comprensión de la diversidad humana y desvanecer los modelos pedagógicos tradicionales que tienden a desconocer los diferentes ritmos y formas diversas de enseñanza –

aprendizaje. Un tercer elemento es reconocer a profundidad el contexto, máxime cuando la intención pedagógica en el ejercicio de diseño del PIAR tiene que ver con la identificación de barreras y su posterior eliminación con los ajustes planeados.

Finalmente, emergen dos elementos: uno responde a las fortalezas que ofrece el DUA para eliminar barreras; y el otro se refiere a la necesidad de la recontextualización del PEI como camino para la inclusión. Esto último por el trabajo documental que se realizó como parte de la experiencia de diseño e implementación del PIAR, con la que se abordaron analíticamente cada una de las gestiones plasmadas en dichos documentos. Lo descrito en el párrafo anterior, está soportado en los siguientes relatos:

“Considero que la educación inclusiva es un proceso de transformación, donde se cambian los paradigmas de la educación actual por el reconocimiento, comprensión y respeto por la diversidad humana” (S3E).

“Pienso que cuando hablamos de educación, esta debe tener como principio que a todos y todas sin exclusiones se les debe garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, donde se tengan en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, procurando que tengan trayectorias exitosas que favorezcan su proyecto de vida; por eso creo que no se debe hacer distinción de educación inclusiva, pues por sí sola la educación debe contemplar la inclusión como principio” (S6E).

“En realidad, el mayor impacto se ve reflejado en mi práctica como docente; los aprendizajes que deja esta experiencia me brindan bases sólidas para actuar frente a un nuevo caso; además, el estudiante con discapacidad obtuvo la oportunidad que necesitaba para dar a conocer su potencial y cambiar las expectativas de la familia” (S2E).

Sensibilidad y responsabilidad social frente a la educación inclusiva: Los relatos organizados en esta tercera categoría axial hacen parte del componente dinámico de las prácticas pedagógicas. Los datos analizados en esta categoría tienden a significar la responsabilidad social frente a la educación inclusiva desde cuatro líneas: Una primera línea que responde al trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa y al carácter que genera en los procesos formativos, por cuanto da lugar al aporte de saberes y prácticas de cada persona para la consecución de un

objetivo común. Una segunda línea está referenciada a la necesidad de configuración de relaciones más cercanas, que den lugar a la motivación y el progreso reflejado en la autonomía y la participación. Una tercera línea que plantea la importancia de generar posibilidades para que el estudiante con discapacidad se asuma como protagonista de su proceso formativo, al reconocer sus potencias y capacidades. Finalmente, una cuarta línea que ha dejado clara la relevancia del acercamiento a la familia y de la familia hacia la comunidad educativa. Ahora bien, esto pone de manifiesto la inclusión como un compromiso de cada persona que hace parte de la comunidad educativa.

Desde estos relatos se plantea entonces la necesidad de un proceso de inclusión que por su naturaleza es más comunitario. Lo descrito en el párrafo anterior, está soportado en los siguientes relatos:

“El trabajo colaborativo entre los diferentes protagonistas, incluida la familia o cuidadores, facilita y garantiza en gran medida el éxito en la implementación del PIAR” (S1E).

“El crear un ambiente de apoyo y colaboración con sus compañeros para que faciliten el proceso de aprendizaje y el trabajo cooperativo dentro y fuera del aula de clase, juegos” (S3E).

“Otros de manera más práctica y visual pero la más importante fue el acercamiento constante y perseverante” (S13E).

“La motivación y el progreso reflejado en la autonomía y la realización de actividades dan cuenta de la efectividad de la implementación de este instrumento” (S2E).

“Como la sede en que laboro es rural, el cambio más notorio se ve reflejado en los pares académicos del estudiante, quienes lo motivan y reconocen sus avances, igual que la familia” (S2E).

“Se espera que, al poner en marcha la comunidad de aprendizaje y al incluir la Inclusión como política institucional, los procesos crezcan y se fortalezcan” (S4E).

“En los docentes se ha visualizado en la gran mayoría la reflexión y el compromiso para adelantar este proceso... se ha involucrado más a los padres de familia en el proceso formativo” (S11E).

“Generando una reflexión en cada uno de los actores... porque la realización del PIAR no es solo del docente de aula, sino de toda la comunidad en la que está inmerso el estudiante” (S8E).

Conclusiones

Con respecto al diseño del PIAR, los relatos dan cuenta de la necesidad de la formación en educación inclusiva para los distintos actores de las comunidades educativas. Un proceso de formación está relacionado con la conceptualización de la discapacidad, la cual, según varios actores, aún está anclada en un modelo médico, tanto en la institución educativa como en las familias, lo que supone una barrera para su abordaje. Otro tema que proponen los actores sociales es la caracterización del estudiante con discapacidad, para lo cual desde el macroproyecto se diseñó un instrumento y, aunque este facilitó el proceso, se evidenció la necesidad de formación en lo relacionado con el diseño de secuencias didácticas que posibiliten la respectiva valoración pedagógica. Un tercer tema tiene que ver con los ajustes que se solicitan para el diseño del instrumento, ajustes no solo curriculares sino, además, metodológicos, didácticos y evaluativos, según el tipo de barrera que se pretenda eliminar.

En relación con la implementación del PIAR, los relatos de los actores dejan ver la necesidad de construir con la comunidad una ruta institucional para la atención educativa a EcD. Es importante señalar que las investigaciones y la experiencia realizada lograron establecer e incorporar las acciones y estrategias de mejoramiento en los planes de mejoramiento institucional, mientras que otras instituciones avanzaron más en este elemento. De igual manera, la implementación mostró la notable participación de los distintos actores de las instituciones educativas y de las familias, como también, el progreso en el proceso enseñanza – aprendizaje en las aulas en donde se adelantó la experiencia.

De este modo, hubo avances en la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan escenarios inclusivos por su componente relacional y que contribuyan a la eliminación de las barreras presentes en las instituciones educativas: trabajo colaborativo, constitución de una comunidad de aprendizaje como apuesta para configurar equipos de trabajo comprometidos con la educación inclusiva; y construcción de políticas inclusivas a partir del análisis de las prácticas y los documentos propios, lo cual sugiere retos importantes para las instituciones educativas, en los que se encuentran las alianzas interinstitucionales necesarias para promover la inclusión.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow M., Booth T., y Dyson A. (2006). *Inclusión y la agenda de estándares: negociar presiones políticas en Inglaterra*, *International Journal of Inclusive Education*, 10:4-5, pp. 295-308, DOI: 10.1080/13603110500430633
- Blanco, R. (25 - 28 de noviembre 2008). "Marco Conceptual sobre educación inclusiva" *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de Educación Inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*". [Conferencia Internacional de Educación] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 48/Inf.2, Ginebra, España. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de López, M.M. (2011). *Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación Educativa*, (21), pp. 37-54. Estados Iberoamericanos, FUHEM.
- Creswell, W. J. (1994). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. (29 de agosto de 2017). Ministerio de Educación Nacional.
- Echeita, G. y Duk, C. H. (2008). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2.
- España Restrepo, D.C y Varón Charris, E.M. (2022). *Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Íquira – Huila*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Guzmán Guzmán, Y.P y Ramírez Díaz, L.J. (2022). *Comunidad de Aprendizaje: Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación inclusiva*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Hernández Losada, J. y Silva Pérez. A. (2022). *Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en una Institución Educativa del municipio de Campoalegre en el departamento del Huila*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (6ª Ed). México: Editorial Mc Graw-Hill. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Morales Guevara, N. G., Velasteguí López, L. E., y Velasteguí López, P. (2018). *Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa en la unidad educativa*.

- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, pp. 5-7.
- Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. In Pedagogía. Manuales. Sacristán, J. G. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia ISBN: 958-655-624-7 (volumen) ISBN: 958- 655-623-9 (obra completa).
- Sánchez Trujillo, D. F. y Saavedra Córdoba, Y. (2022). *Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de La Plata, Huila*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Timoté Vera, S.J. (2022). *Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un Caso de Discapacidad Intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva, de Garzón (Huila)*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- UNESCO. (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, UNESCO.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA TRABAJAR LA INTERACCIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA VOLVER A LA ESCUELA

**PEDAGOGICAL PROPOSAL TO WORK ON SOCIAL
INTERACTION FROM PHYSICAL EDUCATION WITHIN THE
FRAMEWORK OF THE BACK TO SCHOOL PROGRAM**

Gloria Cristina Cárdenas González*

Recibido: Marzo 3, 2022

Aceptado: Mayo 15, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Docente de la Universidad de Cundinamarca, Soacha - Cundinamarca. gloriacardenas201@gmail.com
0000-0002-2317-7031

Resumen: En este artículo se analiza y se identifica el estado de las habilidades sociales de 64 alumnos de la IED Colegio Carlos Arango Vélez y de 108 alumnos de la IED Guillermo León Valencia de ciclo tres (sexto y séptimo) y ciclo cuatro (octavo y noveno) en el marco del Programa Volver a la Escuela (jóvenes en extra edad), en la ciudad de Bogotá entre los años 2017 y 2018.

Cómo citar este artículo:
Cárdenas, G. (2023). Propuesta pedagógica para trabajar la interacción social desde la Educación Física en el marco del Programa Volver a la Escuela. *Revista PACA 15*, pp. 53-74.

Se realizó la revisión sistemática y selección de la EHS (escala de habilidades sociales) propuesta por Elena Gismero (2000), la cual permite evaluar la conducta asertiva (aserción) de las habilidades sociales de las personas, desde la evaluación de 33 ítems agrupados en 7 factores o grupos de habilidades sociales.

Para establecer el estado de las habilidades sociales se aplicó en pretest y en posttest; desde la perspectiva cuantitativa se realiza un análisis estadístico de la EHS con el programa informático-estadístico SPSS V.3.0. Dicho análisis sugiere que los estudiantes del Programa Volver a la Escuela tienen un notorio déficit en sus habilidades sociales, lo que aumenta posiblemente la dificultad de lograr una adecuada adaptación e inclusión al contexto escolar, una mejora en sus formas de interacción con sus grupos de pares y con la comunidad educativa.

Este análisis permite también validar el siguiente planteamiento ¿Cómo contribuir a la mejora de las formas de interacción social de los estudiantes de ciclo 3 (estudiantes de sexto y séptimo grados) desde la educación física en el marco del Programa Volver a la Escuela en la IED Carlos Arango Vélez?. Para dar respuesta a este cuestionamiento se establece el déficit de las habilidades sociales de 32 estudiantes de ciclo tres (sexto y séptimo) del Colegio Carlos Arango Vélez del Programa Volver a la Escuela.

Tomando como referencia las habilidades sociales con un mayor déficit en su aserción en esta población se diseña una propuesta pedagógica desde la educación física, teniendo presente la corriente filosófica “interaccionismo simbólico” de George Mead.

Al finalizar la implementación de la propuesta pedagógica se realiza un postest con la aplicación de la EHS, para determinar si se evidencia o no una mejora en el desarrollo de los grupos de habilidades en los estudiantes de ciclo tres del Programa Volver a la Escuela en la Institución Educativa Carlos Arango Vélez.

Los resultados indican que los alumnos de la IED Carlos Carlos Arango Vélez (ciclos 3 y 4) presentan un mayor déficit en las habilidades sociales de guardar sus opiniones, decir no, cortar interacciones e iniciar interacciones con el sexo opuesto, mientras que los alumnos de la IED Guillermo León Valencia presentan un mayor déficit en ceder y evitar problemas.

54

Finalmente, tras la aplicación de una propuesta pedagógica, tomando como referencia los grupos de habilidades sociales establecido por Gismero (2010) y teniendo presente la corriente filosófica del interaccionismo simbólico de George Mead, se identificó un cambio de tendencia en las respuestas de los alumnos de ciclo 3, pasando del no me identifiqué, hacia alguna vez, frecuentemente y muy de acuerdo con un mayor porcentaje de respuestas.

Los resultados principales indican que en el pretest entre las dos instituciones educativas el Colegio Carlos Arango Vélez presenta un mayor déficit en los grupos de habilidades, en los grupos de enfado o disconformidad. Y el Colegio Guillermo León Valencia presenta un mayor déficit el grupo de habilidades en expresar su opinión en grupos.

En cuanto al análisis cualitativo entre el pretest y el postest de los alumnos de ciclo 3, que participaron de la propuesta pedagógica, se evidencian cambios positivos en las interacciones de los estudiantes; esto se confirma con la tendencia a respuestas positivas en las escalas al realizar la evaluación cuantitativa de los ítems de la EHS.

Palabras clave: habilidades sociales, Educación Física, modelo Volver a la Escuela, extraedad escolar.

Abstract: This article analyzes and identifies the state of social skills of 64 students from the IED Carlos Arango Vélez school and 108 students from the IED Guillermo León Valencia in cycle three (sixth and seventh) and cycle four (eighth and ninth). within the framework of the return to school program (young people in extra age), in the city of Bogotá between 2017 and 2018.

The systematic review and selection of the EHS (social skills scale) proposed by Elena Gismero (2000) was carried out, which allows evaluating the assertive behavior (assertion) of people's social skills, from the evaluation of 33 items grouped into 7 factors or groups of social skills.

To establish the state of social skills, it was applied in pretest and posttest; from the quantitative perspective, a statistical analysis of the EHS was carried out with the computer-statistical program SPSS V.3.0.

Said analysis suggests that the students of the return to school program have a notorious deficit in their social skills, which possibly increases the difficulty of achieving an adequate adaptation and inclusion to the school context, an improvement in their forms of interaction with their peer groups and with the educational community.

This analysis also allows validating the following approach, How to contribute to the improvement of the forms of social interaction of students of cycle 3 (sixth and seventh grade students) from physical education within the framework of the return to school program in the IED Carlos Arango Vélez?. To answer this question, the social skills deficit of 32 students of cycle three (sixth and seventh) of the Carlos Arango Vélez school of the return to school program is established.

Taking as a reference the social skills with a greater deficit in their assertion in this population, a pedagogical proposal is designed from physical education and bearing in mind the philosophical current "symbolic interactionism" of George Mead.

At the end of the implementation of the pedagogical proposal, a post test is carried out with the EHS application, to determine whether or not there is evidence of an improvement in the development of the skill groups in the students of cycle 3 of the return to school program. in the educational institution Carlos Arango Vélez.

The results indicate that the students of the IED Carlos Carlos Arango Vélez cycle 3 and 4 present a greater deficit in the social skills of keeping their opinions, saying no, cutting off interactions and starting interactions with the opposite sex, while the students of the IED Guillermo León Valencia present a greater deficit in yielding and avoiding problems.

Finally, after the application of a pedagogical proposal taking as a reference the groups of social skills established by Gismero (2010) and taking into account the philosophical current of symbolic interactionism of George Mead, a change in trend was identified in the responses of high school students. three, going from I do not identify myself, to sometimes, frequently and strongly agree with a higher percentage of responses.

The main results indicate that, in the pretest between the two educational institutions, the Carlos Arango Vélez School presents a greater deficit in the skill groups, in the anger or disagreement groups. And the Guillermo León Valencia school presents a greater deficit in the group of skills in expressing their opinion in groups.

Regarding the qualitative analysis between the pretest and the posttest of the students of cycle three, who participated in the pedagogical proposal, positive changes are evident in the interactions of the students; this is confirmed with the tendency to positive responses on the scales. when carrying out the quantitative evaluation of the EHS items.

Keywords: social skills, Physical Education, Model Back to School, extra-school age.

Introducción

Colombia, desde la década de 1970, ha sido permeada en todas sus dimensiones por el terror, la incertidumbre, la tristeza y la desolación. Esto por acciones adelantadas en campos y ciudades por las guerrillas y grupos armados que se fundamentaron desde el inconformismo campesino y se alimentan con la inequidad existente en los habitantes de las ciudades, situación que generó una gran movilización de campesinos, obligándolos a llegar a las ciudades a enfrentar una dolorosa realidad llamada indiferencia en sus habitantes y negligencia en sus gobernantes.

Zubiría (1997, p. 11). *“Resume esas problemáticas que dan surgimiento al movimiento de guerrillas, en problemas con las tierras, demandas de la vivienda aspectos con lo laboral, la violación de los derechos humanos y la necesidad de educación para todos”.*

Producto de lo anterior, hacia la época de los años 90, en el país se implementó una estrategia de formación especial en donde inicialmente se agruparon niños campesinos e indígenas, con el ideal de que no

permanecieran en las calles en la mendicidad. La intención inicial fue educarlos para que adquirieran conocimiento para el autocuidado, la apropiación de normas sociales y habilidades necesarias para trabajos de mano de obra.

Esto se reflejó en Colombia hacia 1998 cuando un 23% de niños matriculados pertenecientes a las áreas rurales y a la población urbana marginal de la ciudad de Bogotá se encontraban en un desfase edad-grado y un 35% o 40% de la población rural. Por tal razón se afirma que el Modelo de Aceleración de Aprendizaje fue puesto a prueba hacia el año 2000 en los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda y Santander (MEN, 2006; Infante y Parra, 2010, p. 79).

Se puede decir que, a partir del aumento de dicha problemática educativa, la extraedad, en el contexto educativo nacional y en la ciudad de Bogotá se implementó el modelo de Aceleración del Aprendizaje, programa en el que se han evidenciado grandes avances. *“Durante la vigencia 2013 el programa aumentó 41 aulas respecto al 2012 y se desarrolló bajo una estrategia metodológica presencial, con la integración de competencias cognitivas, axiológicas, comunicacionales y ciudadanas”.* Informe del MEN (2013, p. 9).

Con el crecimiento positivo del Programa Volver a la Escuela en las instituciones educativas distritales, es preciso hacer referencia a las Instituciones Educativas Distritales Guillermo León Valencia y Carlos Arango Vélez.

La primera institución se encuentra ubicada en la localidad 15, Antonio Nariño, en el barrio Restrepo; el programa funciona en la jornada de la tarde, con 2 cursos en primaria y 4 cursos en básica secundaria.

La segunda institución se encuentra en la localidad 8, Kennedy, en el barrio Provienda Oriental. El programa funciona en la jornada de la tarde, con 1 curso de primeras letras, 2 cursos de primaria acelerada, 2 cursos de ciclo 3 (sexto y séptimo) y 2 cursos de ciclo cuatro (octavo y noveno).

Desafortunadamente este crecimiento ha obligado a las instituciones educativas a aceptar el ingreso de gran cantidad de estudiantes nuevos con un alto índice de pérdida escolar continua, con problemas convivenciales,

con problemas relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas, con un gran rechazo hacia la aceptación de las normas institucionales, etc.

Estas situaciones están generando efectos negativos en las dinámicas sociales al interior de los grupos, en la carga emocional y laboral de los docentes, en una reestructuración constante de los procesos formativos, en el replanteamiento del rol docente, en las relaciones con los alumnos de aula regular y con la comunidad.

Ante estas circunstancias es importante realizar una revisión de la idea sociológica de George Mead, en donde los gestos, tanto vocales como faciales y/o corporales, constituyen un factor importante en la comunicación, y una de sus funciones es posibilitar la adaptación entre los individuos en un acto social. Los gestos pueden ser muy o poco significantes, dependiendo del grado de significancia; estos provocan en el individuo una actitud de adaptación y de readaptación en los procesos mentales, espirituales, etc.

Otro aporte valioso al interaccionismo simbólico se identifica en la relación entre el self (yo), la interacción social (proceso de configuración y reconfiguración del pensamiento por las relaciones entre dos o más actores) y la sociedad en el proceso denominado socialización, en el que el yo se reconstruye constantemente por la interacción social (acción social en la que el individuo actúa teniendo en mente a otros) (Universidad de América Latina, 2017, p. 14).

Para De Rosa, P. (2018, p. 8 cita a Lennon del Villar, 2007, p. 38) *“La interacción social no es solo un campo en donde se mueven todas las actividades del ser humano; también es formadora de la conducta humana, porque permite continuamente interpretar los contextos de las acciones, las acciones de los demás, está gobernada por normas aprendidas por los individuos, esta tiene una naturaleza y un significado, por eso la interacción humana es simbólica, es un proceso mutuo de definiciones e interpretaciones por el cual cada actor interpreta al mismo tiempo la significación de las acciones del otro y define la significación de las suyas”*.

Para poder realizar una adecuada socialización e integración con los diferentes actores en el contexto educativo es importante tener un desarrollo adecuado de las habilidades sociales; estas deben de

satisfacer el propio ser y a otros, y permiten a los seres asumir roles que le corresponden y le son establecidos, para que cumplan con normas que se espera que cumplan. Es aquí donde toma importancia Elena Gismero (2000), citada por Bachiller, R. (2018, p. 36), quien define las habilidades sociales como: *“El conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes en situaciones específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus sentimientos, preferencias, necesidades, opiniones o derechos de manera no aversiva y sin ansiedad, respetando todo ello en los demás”*.

Para que una habilidad social se exponga y/o se demuestre de forma positiva es necesario que se realice de una forma asertiva, es decir, de acuerdo con lo que se espera o se desea socialmente. *“Una conducta asertiva es el conjunto de conductas que demuestra una persona en un contexto intrapersonal–social; esta conducta puede incluir emociones, sentimientos, deseos, derechos, opiniones; también pueden incluir indignación, desesperación, perturbación, ira, miedo, etc. Pero se expresa de manera firme, pero sin violar los derechos de los otros”* (Carballo, V., 1983, p. 3).

Las habilidades sociales desde la concepción psicológica de Elena Gismero se pueden evaluar organizándolas en grupos-factores. Ella propone una escala en la que se evalúa la conducta asertiva (aserción) y las habilidades sociales de las personas desde los siguientes factores:

- Autoexpresión en situaciones sociales
- Defensa de los propios derechos como consumidor
- Expresión de enfado o disconformidad
- Decir no y/o cortar interacciones
- Hacer peticiones
- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

Como se identifica en los grupos de habilidades, estas no solo son necesarias en el contexto educativo, sino también en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano. *“El ser aceptado regula el comportamiento, controla las conductas sociales rechazada; si está en juego la aceptación del grupo refuerza aquellas conductas que producen respuestas positivas en los demás, y que para la persona proporcionan el sentimiento de ser aceptado, válido y querido”* (Foppiano, G., 2013, p. 10).

Tanto para la apropiación de normas, como para la adquisición y el mejoramiento de las habilidades sociales, la mejor forma de evidenciar cambios es trabajándolas y practicándolas; es aquí donde la educación física demuestra sus mejores cualidades como el cuidado, el movimiento corporal, pues el cuerpo es el vehículo del espíritu, que se va tallando en su recorrido por este mundo a través de la exposición a actividades lúdica y agónicas.

En concordancia con lo anterior, Restrepo, O. y Londoño, J. expresan que:

A través de la Educación Física, el niño expresa su espontaneidad, fomenta su creatividad y, sobre todo, permite conocer, respetar y valorarse a sí mismo y a los demás. Por ello, es indispensable la variedad y vivencia de las diferentes actividades en el juego, lúdica, recreación y deporte para implementarlas continuamente. El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico de sus habilidades sociales" (2008, p. 9).

Desde la perspectiva de la formación integral del ser, la educación física y el deporte brindan un sinnúmero de experiencias que permiten la mejora de la salud tanto física como psicológica, desde la apropiación de hábitos para el bienestar mental y los hábitos de vida saludable desde el compartir con los otros, permitiendo generar y reformular constantemente un estilo de vida.

Para alcanzar esa formación integral, física y psicológica, es necesario el establecimiento de una estrategia: es aquí donde toma importancia la propuesta pedagógica. Entonces se interpreta que todo proceso formativo –estrategia- concebida desde la postura sociológica y ejecutada desde la educación física, deberá fundamentarse en la construcción y refuerzo de relaciones grupales, “interacción” como eje potenciador de la estructura psicofísica e intelectual.

En palabras de Vygotsky (1978), “desde esta perspectiva, un buen profesor es quien, a través de las interacciones, transforma un problema en un desafío, convirtiéndose a sí mismo en un motor de cambio educativo cuya responsabilidad es facilitar el aprendizaje

de sus estudiantes y potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los sujetos con los que interactúa”
 Letelier, C. (2015, p. 30).

La Educación Física, al relacionarse con la psicología y la sociología, les puede brindar mejores herramientas a los docentes para la creación de estrategias que posibiliten la reestructuración social, y así reconocer al educador físico en el campo de la investigación, como agente potenciador de nuevas propuestas –estrategias- para la formación social en los contextos educativos en donde impere la población escolar en extraedad, en condición de vulnerabilidad y, muy posiblemente, en procesos de resocialización.

Marco teórico

Teoría del interaccionismo simbólico

Desde la idea sociológica de George Mead, los gestos, tanto vocales como faciales y/o corporales, constituyen un factor importante en la comunicación, y una de sus funciones es posibilitar la adaptación entre los individuos en un acto social. Los gestos pueden ser muy o poco significantes, dependiendo del grado de significancia; estos provocan en el individuo una actitud de adaptación y de readaptación en los procesos mentales, espirituales, etc.

Finalmente se expresa que esta teoría se caracteriza por centrar su atención mayormente en la comprensión de la acción social desde el punto de vista del actor y que las normas se presentan, adquieren y demuestran por expectativas externas al actor y/o como normas interiorizadas por el actor.

Concepto de habilidades sociales

Son un conjunto de conductas que debe adquirir una persona para poder establecer relaciones adecuadas con los demás; estas deben satisfacer el propio ser y a otros. Estas habilidades les permiten a los seres asumir roles que les corresponden y les son establecidos, para que cumplan con normas que se espera que cumplan. Es así como, si se tiene un buen ajuste personal, se logrará un ajuste social y un buen desempeño en la vida futura.

Gismero (2000), citado por Bachiller, R. (2018, p. 36) define las habilidades sociales como: *“El conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes en situaciones específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus sentimientos, preferencias, necesidades, opiniones o derechos de manera no aversiva y sin ansiedad, respetando todo ello en los demás”*.

Las competencias sociales funcionan de mejor forma en el contexto educativo, social y emocional, porque permiten establecer interacciones positivas con el propio ser y con el entorno, adquiriendo gran importancia tanto en el presente como en el futuro de los alumnos, porque les permiten ir asimilando roles y normas sociales que diariamente va poniendo en práctica, para ir minimizando así problemas en el futuro, porque si se mejora la competencia social desde la infancia se conseguirá una adecuada adaptación social en la adolescencia y en la vida adulta.

Concepto de Aserción-Asertividad

Existen diversas definiciones sobre la asertividad; inicialmente es importante establecer que *“una conducta asertiva es el conjunto de conductas que demuestra una persona en un contexto intrapersonal – social; esta conducta puede incluir emociones, sentimientos, deseos, derechos, opiniones; también puede incluir indignación, desesperación, perturbación, ira, miedo, etc. Pero se expresa de manera firme, pero sin violar los derechos de los otros”* (Carballo, V., 1983, p. 3).

La conducta asertiva tiene un fin establecido, el cual se considera la expresión de los sentimientos, deseos y la concesión de objetivos respetando a los demás; se diferencia de la conducta agresiva, porque esta hiere y no respeta los derechos de los otros.

Grupos de habilidades sociales de Elena Gismero

La escala de habilidades sociales de Gismero (2000) permite evaluar la conducta asertiva (aserción) y las habilidades sociales de las personas desde los siguientes factores:

Autoexpresión en situaciones sociales

Refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma libre, espontánea y sin tensión en distintos tipos de situaciones sociales; es el reconocimiento de los sentimientos propios y de su control en diversas situaciones.

Decir no y/o cortar interacciones

El rechazar peticiones implica que el paciente sea capaz de decir no cuando quiera hacerlo y que no se sienta mal o culpable por hacerlo.

Hacer peticiones

Esta categoría incluye pedir favores, pedir ayuda y pedir a otras personas que cambien su conducta. Se considera que el reconocer los derechos de los demás es una buena forma de protección de los propios derechos, porque al reconocer el derecho que tiene la otra persona a rechazar una petición, se aumenta su frecuencia.

Rechazar peticiones

Este ítem hace referencia a la capacidad de decir no cuanto lo desee y de no sentirse mal antes de decir no es conveniente estar seguros de entender adecuadamente lo que se nos solicita." El rechazar una petición da la posibilidad de que la otra persona se sienta herida o que intente persuadir al paciente; los rechazos adecuados deben ser acompañados de razones y no de excusas" (Caballo, V., 1995, p. 236).

Defensa de los propios derechos como consumidor

"Esta habilidad está ligada con la asertividad, ya que el dar a conocer y defender los propios derechos ante desconocidos de forma adecuada implica no molestar a los demás. Esta además le permite al alumno defender su opinión ante personas que persistan en mantener cierto control sobre las demás para que no expresen lo que sienten o piensan dichas personas" (Reyes, S., 2002, p. 36).

Expresión de enfado o disconformidad

Esta habilidad le permite al alumno aprender a actuar ante una situación en donde él sea afectado para evitar conflictos. Si se obtiene una puntuación alta indica que tiene una alta capacidad de expresar sus sentimientos de enfado, pensamientos negativos justificados y de desacuerdo con otras personas.

Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

Este factor se define por la habilidad de iniciar una conversación, pedir una cita a alguien del sexo opuesto, abordarla para lograr de forma espontánea hacer un cumplido, un halago.

Metodología

Tipo de estudio/Diseño

La presente investigación es de carácter mixto, la cual se considera como un proceso en el que se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con el fin de abordar el planteamiento del problema desde una perspectiva más global, a través de la conversión de datos cualitativos en cuantitativos y viceversa (Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2006).

Participantes

En este estudio participaron dos grupos de estudiantes pertenecientes al Programa Volver a la Escuela de ciclo tres (sexto y séptimo) y ciclo cuatro (octavo y noveno).

El total de estudiantes del Colegio Guillermo León Valencia es de 108 y el total de estudiantes del Colegio Carlos Arango Vélez es de 64, cuyas edades fluctúan entre 14 y 16 años.

La muestra significativa y representativa de la población objeto de estudio descrito anteriormente se seleccionó de forma aleatoria, 32 alumnos de ciclo tres, con edades comprendidas entre edades desde los 14 y 16 años y 76 estudiantes pertenecientes a ciclo 4, con edades comprendidas? Entre los 15 y 17 años de edad.

Instrumento

La Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (2000) está conformada por 33 ítems agrupados en seis habilidades sociales básicas: 1. Autoexpresión en situaciones sociales. 2. Decir no y/o cortar interacciones. 3. Hacer peticiones y rechazar peticiones. 4. Defensa de propios derechos del consumidor. 5. Expresión de enfado o disconformidad. 6. Iniciar interacciones con el sexo opuesto.

Dicha escala cuenta con cuatro alternativas de respuesta para cada ítem, desde no me identifico, alguna vez, frecuentemente y muy de acuerdo.

Al realizar el análisis de fiabilidad del instrumento aplicado en el Colegio Carlos Arango Vélez (sexto, séptimo y octavo, noveno) se establece que para los resultados obtenidos para 33 ítems y una $N=64$, el coeficiente de alfa Cronbach para la escala de habilidades sociales básicas fue de 0,847, lo que indica que el instrumento tiene un buen grado de consistencia interna.

Tomando como referencia a Frías, D. (1997, p. 1), “Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach: -Coeficiente alfa $>.9$ es excelente, -Coeficiente alfa $>.8$ es bueno, -Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable, -Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable, -Coeficiente alfa $>.5$ es pobre.

Procedimiento

Al realizar la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (2000), por contener un lenguaje propio de España, se adaptó para lograr una mejor comprensión en el contexto colombiano. Se aplicó una prueba piloto inicialmente a cuatro estudiantes de segundo semestre de la Maestría en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Luego de esta valoración, se determinó utilizar un lenguaje más comprensible para los estudiantes.

Se realizó un pretest, con la aplicación del EHS Gismero (2000) a dos grupos de estudiantes pertenecientes, uno al colegio Guillermo León Valencia ($N=108$) y otro al Colegio Carlos Arango Vélez ($N=64$).

Se diseña una estrategia pedagógica para mejorar esas habilidades sociales, basada en las categorías del instrumento que se ha utilizado para diagnosticarlas (Gismero, 2000), compuesta por 6 sesiones cada una de hora, para un total de trabajo presencial de 6 horas de duración. En la estrategia pedagógica participa un grupo de ciclo 3, con estudiantes de sexto y séptimo únicamente del Colegio Carlos Arango Vélez, el cual se evalúa en pretest y postest.

Las sesiones se graban en video, se realiza la descripción de los momentos más relevantes donde se evidencie una mejora o una situación a resaltar de la sesión, para determinar si existe alguna correlación entre los datos cualitativos y los datos cuantitativos que se obtienen del procesamiento de los datos de las encuestas.

Finalmente se realiza una nueva aplicación del instrumento EHS de Gismero (2000) en postest, para identificar si se presentan cambios en el desarrollo de las habilidades sociales y para realizar un análisis de los datos cuantitativos de las respuestas en los 33 ítems de la escala a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 19.

Resultados y análisis

Como se expresó anteriormente, para adaptar el instrumento a la población de estudio se aplicó una prueba piloto, cuyos resultados arrojaron una alta consistencia interna, la cual fue analizada a partir del alfa de Cronbach.

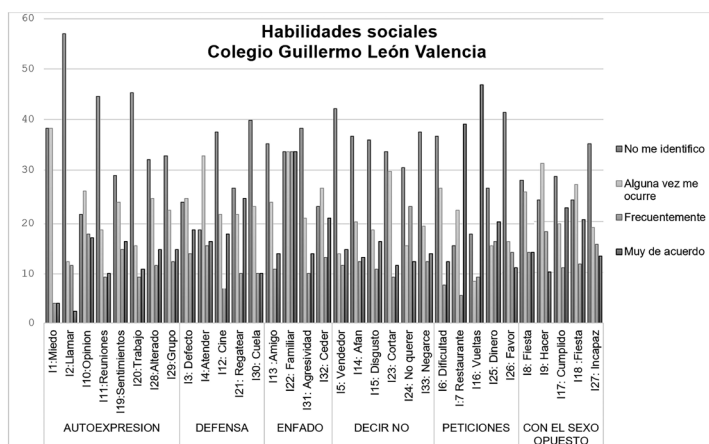
El Análisis de fiabilidad del instrumento aplicado en el Colegio Guillermo León Valencia (sexto, séptimo y octavo, noveno). De acuerdo con los resultados obtenidos para 33 ítems y una $N=128$, el coeficiente de alfa Cronbach obtenido mediante el SPSS, para la escala de habilidades sociales básicas fue de 0,795, lo que indica que el instrumento tiene un grado aceptable de consistencia interna.

El Análisis de fiabilidad del instrumento aplicado en el Colegio Carlos Arango Vélez (sexto, séptimo y octavo, noveno). De acuerdo con los resultados obtenidos para 33 ítems y una $N=64$, el coeficiente de alfa Cronbach para la escala de habilidades sociales básicas fue de 0,847, lo que indica que el instrumento tiene un buen grado de consistencia interna.

Análisis de fiabilidad del instrumento aplicado en los colegios Guillermo León Valencia y Carlos Arango Vélez, (sexto, séptimo y octavo, noveno). De acuerdo con los resultados obtenidos para 33 ítems y una N=192, el coeficiente de alfa Cronbach para la escala de habilidades sociales básicas fue de 0,815, lo que indica que el instrumento tiene un buen grado de consistencia interna y fiabilidad para evaluar las habilidades sociales básicas.

Posteriormente se aplicó la EHS a la población objeto de estudio y, a continuación, se describen los resultados.

En la Gráfica 1 se analizan de forma generalizada los grupos de habilidades sociales del Colegio A-Guillermo León Valencia, de los alumnos de ciclo tres (6 y 7) y ciclo cuatro (8 y 9), en el que participaron N=108 estudiantes, quienes no hicieron parte de la estrategia formativa.



Gráfica 1. Análisis habilidades sociales Colegio A-Guillermo León Valencia.

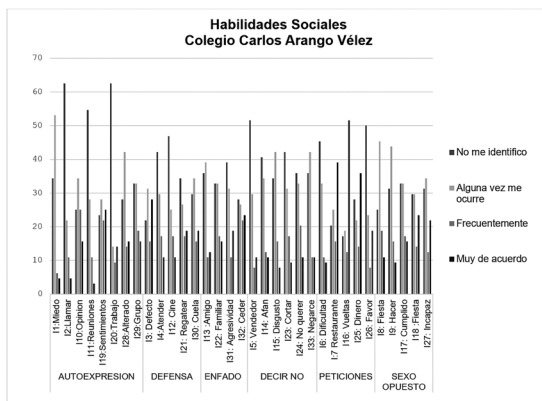
En la Gráfica 1 se puede observar que para los grupos de habilidades sociales del Colegio A:

El grupo decir no y cortar interacciones-ítem 15 vendedor: específicamente cuando alguien se "cuela" en la fila, reacciono como si no me diera cuenta. Presenta un déficit en el 42,2% de la población

En el grupo Hacer peticiones-ítem 126 favor: Me cuesta mucho pedir a un amigo que me haga un favor. Presenta un déficit en el 41,4% de la población.

Para el grupo de Iniciar interacciones con el sexo opuesto - ítem I27 incapaz: Soy incapaz de pedir una cita a alguien. Presenta un déficit en el 35,2%.

En la Gráfica 2 se analizan de forma generalizada los grupos de habilidades sociales del Colegio B - Carlos Arango Vélez, de los alumnos de ciclo tres (6 y 7) y ciclo cuatro (8 y 9), en el que participaron N=64 estudiantes. Se recuerda que de esta población solamente 32 alumnos de ciclo tres hicieron parte de la estrategia formativa.



Gráfica 2. Análisis habilidades sociales Colegio B-Carlos Arango Vélez.

En la Gráfica 2 se puede observar que para los grupos de habilidades sociales del Colegio B:

El grupo Autoexpresión-ítem I20 trabajo: Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir carta a tener que asistir a entrevistas personales presenta un déficit en el 62,5% de la población. El ítem I2 Llamar: Me cuesta llamar a tiendas, oficinas, etc, presenta un déficit en el 62,5% de la población.

El grupo Defensa de los propios derechos del consumidor-ítem I12 cine: Presenta un déficit en el 46,9% de la población.

El grupo Expresión de enfado o disconformidad-ítem I31 agresividad: Me cuesta mucho expresar agresividad, enfado o malgenio con alguien, aunque tenga motivos. Presenta un déficit en el 39,1% de la población.

El grupo Decir no y contar interacciones-ítem I5 vendedor: Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo, es complicado decirle que no. Presenta un déficit en el 51,6%.

El grupo Hacer peticiones-ítem I26 favor: Me cuesta mucho pedir a un amigo que me haga un favor. Presenta un déficit en el 50,0%.

El grupo Iniciar interacciones con el sexo opuesto-ítem I17 cumplido: Para mí no es fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. Presenta un déficit en el 32,8%.

Comparación de resultados

Luego del análisis porcentual de los ítems, de forma generalizada se puede establecer:

El grupo de Autoexpresión los alumnos del Colegio A presentan un menor porcentaje de aserción respecto a los alumnos del Colegio B, los cuales presentan un mayor porcentaje de aserción-déficit.

En el grupo de Defensa de los derechos: los alumnos de colegio B presentan un mayor porcentaje de aserción respeto a los alumnos del Colegio A.

En el grupo de Expresión y enfado: los alumnos de los dos colegios presentan porcentajes similares.

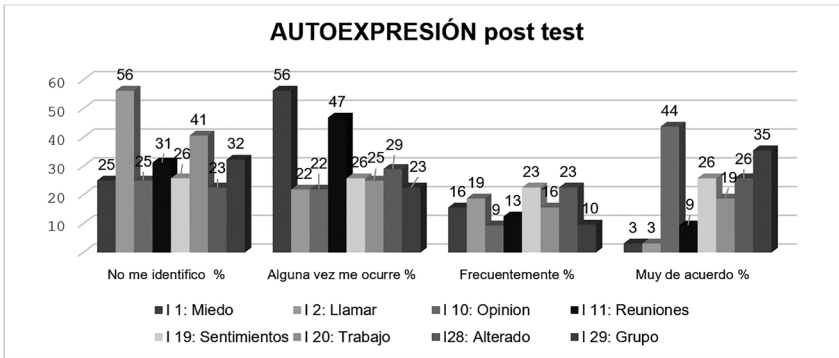
En el grupo de Decir no y cortar interacciones: Los alumnos del colegio B presentan un alto porcentaje de aserción respeto a los alumnos de Colegio A.

El grupo de Hacer peticiones: Los alumnos del colegio B presentan una muy buen asertividad hacia el pedir favores a sus compañeros, respecto a los alumnos del Colegio A.

El grupo de Iniciar interacciones con el sexo opuesto. Los alumnos del Colegio A presentan un gran déficit de aserción sobre el ser capaz de interactuar con el sexo opuesto, respecto a los alumnos del Colegio B.

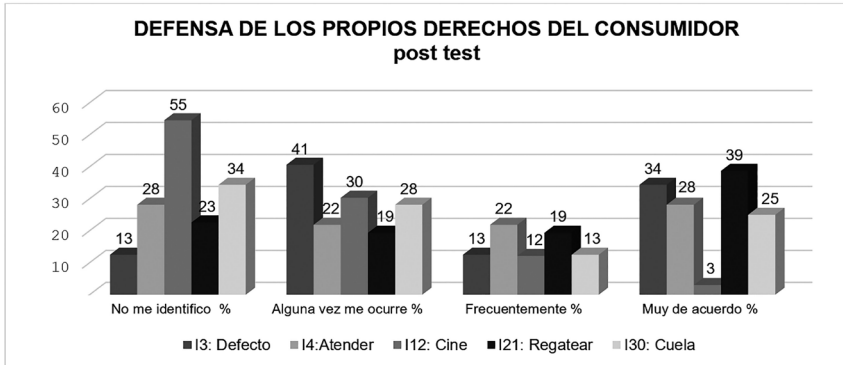
Análisis del postest de los participantes de la estrategia formativa

A continuación se realiza el análisis de los grupos de habilidades sociales de los 32 participantes en la estrategia formativa que hacían parte del Colegio Carlos Arango Vélez (Colegio B).



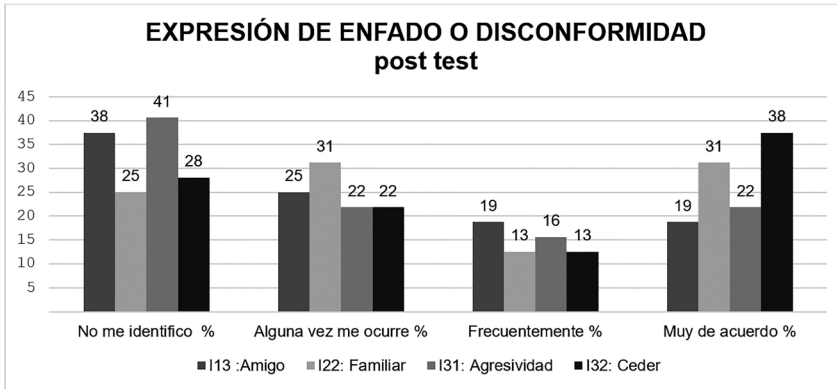
Gráfica 3. Análisis autoexpresión posttest de la propuesta.

Gráfica 3. Para el grupo Autoexpresión las respuestas presentan una tendencia mayor hacia alguna vez me ocurre y el no me identifico, lo que permite inferir cierto temor al expresar sus sentimientos y opiniones en reuniones y fiestas, esto por temor a lo que digan los demás, razón posible para que guarden sus opiniones y se sientan alterados cuando se les realice un halago sobre su aspecto físico.



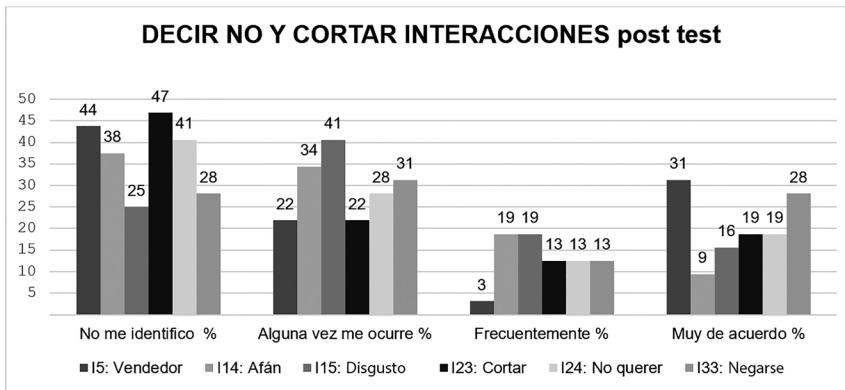
Gráfica 4. Análisis Defensa de los propios derechos del consumidor posttest de la propuesta.

Gráfica 4. Para el grupo Defensa de los propios derechos del consumidor las respuestas presentan una tendencia mayor hacia el no me identifico, lo que permite inferir un grado leve de seguridad a defender sus derechos, especialmente ante un ambiente social concurrido –cine– y al reclamar si alguien se cuela en la fila, pero también cierto temor a defender sus derechos, especialmente cuando encuentran algún defecto en algo que han comprado.



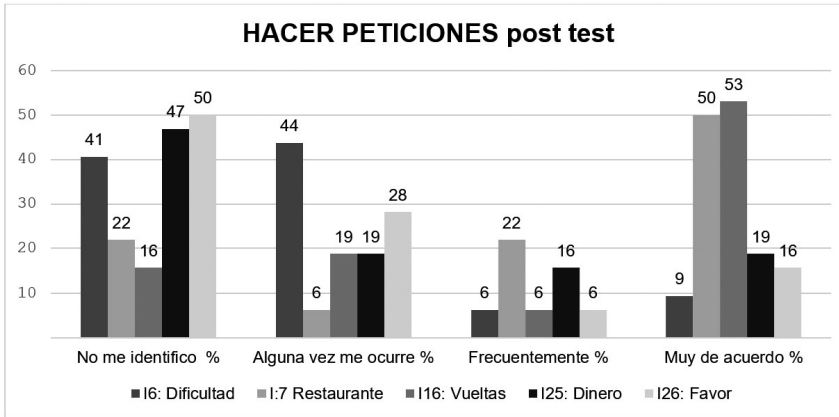
Gráfica 5. Análisis Expresión de enfado o disconformidad post test de la propuesta.

Gráfica 5. Para el grupo Expresión de enfado y disconformidad, las respuestas presentan una tendencia mayor hacia el no me identifico, lo que permite inferir un alto grado de agresividad para expresar su enfado y/ o inconformismo, especialmente ante un amigo y levemente con un familiar; también presentan dificultad para ceder, callarse o quitarse del medio para evitar problemas.



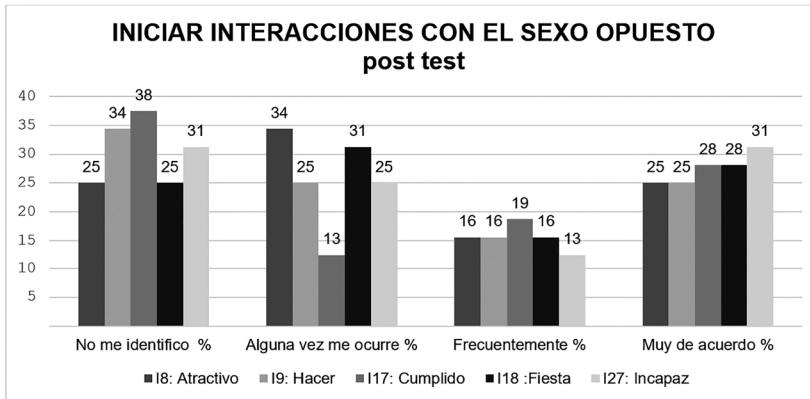
Gráfica 6. Análisis decir no y cortar interacciones post test de la propuesta.

Gráfica 6. Para el grupo Decir no y cortar interacciones las respuestas presentan una tendencia mayor hacia el no me identifico, lo que permite inferir cierto grado de confianza para decir no y a cortar interacciones, pero también se evidencia una leve tendencia en dudar para negarse a prestar cosas y a salir con alguien que no desean, pero que les insiste.



Gráfica 7. Análisis Hacer peticiones posttest de la propuesta.

Gráfica 7. Para el grupo Hacer peticiones las respuestas presentan una tendencia mayor hacia no me identifico y muy de acuerdo, lo que permite inferir un buen grado de confianza para hacer peticiones sobre pedir favores, pedir dinero y pedir vueltas, aunque también presentan levemente duda en pedir algo que han prestado, alguna pertenencia.



Gráfica 8. Análisis Iniciar interacciones con el sexo opuesto posttest de la propuesta.

Gráfica 8. Para el grupo Iniciar interacciones con el sexo opuesto las respuestas presentan una tendencia mayor hacia alguna vez me ocurre y no me identifico, lo que permite inferir cierto temor para hacer un halago en una fiesta, pero al mismo tiempo un nivel adecuado de confianza como para saber qué decir a alguien que les gusta y pedir una cita.

Conclusiones

Se evidencia el cumplimiento del objetivo general sobre diseñar y evaluar una propuesta pedagógica que contribuya a la mejora de las formas de interacción social de los estudiantes de ciclo 3 (estudiantes de sexto y séptimo) desde la educación física en el marco del Programa Volver a la Escuela a en la IED Carlos Arango Vélez. Esta propuesta revela resultados positivos en las formas de interacción social entre los estudiantes y se consolida como pilar para el desarrollo de una amplia investigación en el tema.

Al realizar la evaluación en pretest de dos instituciones educativas con una muestra de estudiantes del Colegio Guillermo León Valencia y del Colegio Carlos Arango Vélez y tras la aplicación del instrumento Escala de Habilidades Sociales Gismero (2000). Se pudo establecer que de las dos instituciones, el Colegio Carlos Arango Vélez es donde se presenta un mayor déficit en los grupos de habilidades. Específicamente el grupo de Expresión de enfado o disconformidad presenta déficit en su expresión cuando amigo expresa una opinión con la que no estoy de acuerdo, prefieren callarse y no decir lo que piensan; y cuando un familiar cercano les molesta, prefieren ocultar sus sentimientos antes que expresar su enfado.

El grupo Decir no y cortar interacciones presentan déficit como negarse a prestar cosas que le piden prestadas y que les disgusta prestar y de no saber cómo negarse a salir con alguien que no desean, pero que les llama varias veces.

En cuanto al objetivo de identificar las mejoras de los estudiantes de ciclo tres del Colegio Carlos Arango Vélez tras la aplicación de una propuesta pedagógica tomando como referencia los grupos de habilidades sociales establecido por Gismero (2010) y teniendo presente la corriente filosófica del interaccionismo simbólico de George Mead, se identificó un cambio de tendencia en las respuestas de los alumnos de este ciclo, pasando del no me identifico, hacia alguna vez, frecuentemente y muy de acuerdo con un mayor porcentaje de respuestas.

Es recomendable que los estudios posteriores que pretendan continuar con esta propuesta o sirva de referencia, tengan en cuenta la situación actual del entorno social de los alumnos del Programa Volver a la Escuela, para así desarrollar propuestas innovadoras y pertinentes para esta población.

Referencias Bibliográficas

- Bachiller, R. (2018, p. 36). *Habilidades sociales en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa particular de Lima Metropolitana*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Facultad de Psicología y Trabajo Social.
- Caballo, V. (1983, p. 3). *Asertividad. Definiciones y dimensiones*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Caballo, V. (2005, pp. 236-307). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Ed. Siglo XXI.
- De Rosa, P. (2018, p. 4, 5, 6 y 8). *Enfoque psicoeducativo de Vygostky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil*. Artículo de revisión, Universidad Salesiana. Argentina. Recuperado en: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/246>
- Foppiano, G. (2013, p. 10). *Actividad física y deporte orientado al refuerzo de las habilidades sociales en sectores de alta vulnerabilidad*. Tesis de Grado. Universidad de Concepción. Chile.
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España.
- Gismero, E. (2010). *Manual de escala de habilidades sociales*. Primera Edición. Ed. Tea Ediciones S.A.
- Infante, R. y Parra, L. (2010, p. 79). *Deserción escolar y desarrollo social del Programa Volver a la Escuela en Bogotá*. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Universidad Militar.
- Letelier, A. (2015, pp. 30-31). *Concepciones sobre la interacción social en la relación del aprendizaje y desarrollo en docentes de primero básico*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile.
- Restrepo, E. (2008, p. 19). *La Educación Física en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Pedro J. Gómez*. Propuesta investigativa.
- Reyes, S. (2002, pp. 27-36). *Desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en secundaria, una propuesta-taller*. Universidad Pedagógica Nacional, Academia de Pedagogía. México.
- Romero, C. (2007, p. 6). *Delimitación del campo didáctico de la educación*.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista P. (2006, p. 771). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Universidad de América Latina, Programa de sociología. Escrito unidad 5. Interaccionismo simbólico, [en línea], disponible en: http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociologia/Pdf/Unidad_05.pdf. Recuperado: 29 de septiembre de 2017, p. 14.
- Zubiría. (1997, p. 11). *Centro Nacional de Memoria Histórica. Informe Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano*. Recuperado 2 octubre de 1997. Recuperado: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/zubiriaSergio.pdf>

IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA INTERDISCIPLINAR DESDE EL ENFOQUE DE LA COMPLEJIDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

IMPLEMENTATION OF AN INTERDISCIPLINARY STRATEGY BASED ON THE COMPLEXITY APPROACH IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Emma Caviedes Cuellar*
María Elsa Muñoz Valenzuela**
Nohora Milena Charri Lerma***
Carlos Javier Martínez Moncaleano****

Recibido: Agosto 25, 2023

Aceptado: Mayo 3, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la complejidad de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa Antonio Baraya. monina802009@hotmail.com
0009-0002-2838-8492

** Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la complejidad de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa la Troja. maelmu.1970@hotmail.com
0009-0006-8220-8199

*** Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la complejidad de la Universidad Surcolombiana. Institución Educativa la Troja. nmchaler@gmail.com
0009-0003-2938-9048

**** Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la complejidad de la Universidad Surcolombiana.

Resumen: El presente artículo sintetiza los resultados de la investigación denominada *Implementación de una estrategia didáctica e interdisciplinaria desde el enfoque de la complejidad en el cultivo de la planta de café*, la cual tuvo como objetivo fortalecer los procesos educativos en los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la sede La Troja de la Institución Educativa La Troja municipio de Baraya, Huila.

El proceso para el desarrollo del proyecto se dividió en cuatro etapas: primero se hizo una caracterización de los factores motivacionales de los estudiantes; luego se diseñó la unidad didáctica e interdisciplinaria desde el enfoque de la complejidad, articulando las áreas de matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales y lenguaje, considerando aspectos contextuales; seguidamente se implementó la unidad didáctica compuesta por diez guías pedagógicas; y, finalmente, se efectuó una retroalimentación.

Palabras clave: complejidad, educación, interdisciplinariedad, modelos pedagógicos.

Docente Invitado de la
Universidad Surcolombiana.
carlos.martinez@usco.edu.
co
0000-0001-8165-5989

Cómo citar este artículo:

Caviedes, E., Muñoz, M.,
Charri, N. & Martínez, C.
(2023). Implementación
de una estrategia
interdisciplinar desde el
enfoque de la complejidad
en una institución educativa.
Revista PACA 15, pp. 75-91.

Abstract: This article synthesizes the results of the research called “Implementation of a didactic and interdisciplinary strategy from the approach of complexity in the cultivation of the coffee plant”, which had the objective of strengthening the educational processes of the third grade students of elementary school from the La Troja headquarters of the La Troja Educational Institution of Baraya, Huila.

The development process of the project was divided into four stages: first, a characterization of the motivational factors of the students was made; then the didactic and interdisciplinary unit was designed from the complexity approach, articulating the areas of mathematics, natural sciences and education. environment, social sciences and language, considering contextual aspects; then the didactic unit composed of ten pedagogical guides was implemented and, finally, a feedback was made.

Keywords: complexity, education, interdisciplinarity, pedagogical models.

Introducción

Tanto en los procesos de formación como en la práctica educativa, la pedagogía y la didáctica se deben implementar de manera abierta y dinámica, ya que vinculan diferentes campos de conocimiento e involucran a toda una comunidad como medio del aprendizaje, lo que permite que los estudiantes analicen, expliquen y se puedan familiarizar con nuevos aprendizajes mediante la utilización de los espacios que ofrece el entorno. Por consiguiente, el docente ha de implementar actividades que desarrollen en los estudiantes diversas competencias.

En este sentido, el presente artículo de investigación nace como un producto de la tesis denominada “Implementación de una estrategia didáctica e interdisciplinar desde el enfoque de

la complejidad en el cultivo de la planta de café”, desarrollada en el contexto de la maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Surcolombiana. La investigación buscó fortalecer los procesos educativos que permitieron afianzar los dominios interdisciplinares de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa La Troja, ubicada en el municipio de Baraya-Huila, teniendo como referencia el paradigma de la complejidad.

En este sentido, se propuso la consecución de los siguientes objetivos:

- Caracterizar los factores motivacionales, psicosociales e intereses cognitivos de los estudiantes del grado tercero de básica primaria para contextualizar la estrategia didáctica e interdisciplinar desde el enfoque de la complejidad en el cultivo de la planta de café.
- Diseñar una unidad didáctica e interdisciplinar desde el enfoque de la complejidad en el cultivo de la planta de café, articulando las áreas de matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales y lenguaje.
- Implementar una unidad didáctica e interdisciplinar con los estudiantes del grado tercero desde el enfoque de la complejidad en el cultivo de la planta de café.

En un principio se considera a Morín (2015), quien expone que el problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y del vivir; el problema de la construcción del futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas contemporáneos; lo define como un tejido de eventos y acciones que permiten que el ser humano se sitúe en el mundo a través de nuevas formas de sentir, de pensar y de actuar, de tal manera que ayuden a orientar y a conocer la realidad.

Asimismo, la teoría de las inteligencias múltiples jugó un rol importante en el presente estudio. Se consideró la propuesta de Gardner (2005), quien dice que “cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia” (p.78). En su teoría, expone que el ser humano requiere el desarrollo de varios tipos de inteligencia, no de una inteligencia unitaria; de acuerdo con sus postulados, las personas tienen distintas maneras de aprender y pensar. Complementando esta idea, Muenta (2019) dice que una persona no es capaz de ser competente en todas las áreas. Esto se debe a que cada persona posee diversas clases de inteligencias que se

reflejan en diferentes habilidades como descubrir lo que se puede realizar con mayor destreza y sus capacidades; además, se puede trabajar con más dedicación en aquellas donde se presentan dificultades.

Para el desarrollo del presente estudio se tuvieron en cuenta los aportes de Mounturi (2018), quien en su estudio consideró la relación entre el ser humano y la sociedad, promoviendo estrategias didácticas desde el aula de clase para fortalecer los procesos de aprendizaje vistos desde la epistemología de la complejidad y de la interdisciplinariedad. Asimismo, se tuvieron en consideración los aportes de Molano Arroyo (2017), quien implementó en el aula una estrategia pedagógica interdisciplinar basada en los cultivos de café.

Por otra parte, se tomó en consideración el estudio de Aragón y Perdomo Sánchez (2019), quienes, a partir de la complejidad como enfoque pedagógico, propusieron una estrategia basada en el cultivo de la planta de café en la zona rural del departamento del Huila, municipio de Pitalito en la vereda Guacacallo, para la articulación de diferentes áreas del saber con los estudiantes del grado noveno de educación secundaria,

78

Expuesto lo anterior, el presente documento se desarrolla de la siguiente manera: en primer lugar, se hace una exposición de algunos fundamentos teóricos que se tuvieron en cuenta en el estudio; seguidamente se presentan los métodos implementados para, finalmente, abarcar los resultados y las conclusiones de la investigación.

Aspectos teóricos

Interdisciplinariedad y educación

La interdisciplinariedad en un contexto educativo es la relación entre dos o más disciplinas que buscan ir más allá de las prácticas tradicionales. El enfoque interdisciplinario presenta metodologías y estrategias al docente de una manera distinta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que su aporte ayude a generar procesos donde los estudiantes puedan analizar, explicar, vivenciar y aplicar los conocimientos reaprendidos desde el aula.

Para Van Der Linde (2014), la interdisciplinariedad “es una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de estas para lograr la meta de un nuevo conocimiento” (p. 11), la cual implica puntos de contacto entre las disciplinas en la que cada una aporta sus problemas, conceptos y métodos de investigación. López (2019) afirma que la interdisciplinariedad “juega un papel primordial, porque ya no se puede hablar de una escolaridad alejada de la realidad circundante, realidad que es estudiada por las diferentes disciplinas del saber humano” (p. 11).

La interdisciplinariedad evidencia los nexos entre las diferentes áreas curriculares, reflejando una acertada concepción científica del mundo, lo cual demuestra cómo los fenómenos no existen por separado y que, al interrelacionarlos por medio del contenido, se diseña un cuadro de interpelación, interacción y dependencia del desarrollo del mundo, considerando, además, una condición didáctica y una exigencia para el cumplimiento del carácter científico de la enseñanza. (Rodríguez *et al.*, 2022), parafraseando a Carvajal Escobar (2010), consideran que la formación interdisciplinar es parte fundamental para la formación de personas aptas para afrontar los rápidos cambios del entorno, de las competencias y los conocimientos, con una formación más humana y ética.

Complejidad y pensamiento

Se ha denominado pensamiento a la postura de la complejidad restringida, para diferenciarla de aquella más amplia y humanista, donde se define como un método de pensamiento nuevo, válido para comprender la naturaleza, la sociedad, reorganizar la vida humana y buscar soluciones a las crisis de la humanidad (Martos, 2015).

El filósofo francés Edgar Morín propone que el pensamiento complejo se refiere a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real, mencionando tres principios genéricos que ayudan a pensar la complejidad, los cuales se interrelacionan y se complementan entre sí; estos son:

- El principio dialógico: en este principio, como el nombre lo indica, actúan dos lógicas que son necesarias una para la otra, es decir, se relacionan dos términos que son complementarios y antagónicos como el

orden y el desorden; Morín resume este principio al exponer que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad.

- El principio de la recursividad (la capacidad de la retroacción de modificar el sistema): según este principio, todo lo que es producido regresa a aquello que lo produjo; este principio desintegra toda la idea de causa, efecto y producto.
- El principio de la hologramía (la parte en el todo y el todo en la parte): enriquece en el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos. (Morín, 1994, pp. 67-70).

En este sentido, es importante hacer mención de lo que Edward de Bono llamó pensamiento lateral, como la capacidad humana de descubrir conocimientos e ideas nuevas (De Bono, 1970). Este método de pensamiento permite al docente mirar el problema desde otra perspectiva e implementar estrategias y actividades donde el educando, de manera creativa y dinámica, desarrolla sus capacidades de pensamiento. Por eso se debe vincular el pensamiento lateral con la creatividad y con innovación y, de este modo, aportar ideas creativas y dinámicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

80

Para ello, De Bono (1970) propuso diferentes técnicas, como pueden ser:

- Búsqueda de alternativas, con diferentes enfoques, sin juzgar su validez.
 - Aplazar las valoraciones y el juicio hasta la fase final.
 - Desestructurar modelos de pensamiento analizando cada elemento por separado, rompiendo esquemas y prejuicios, para poder formar nuevos esquemas.
 - Identificar ideas dominantes para plantear alternativas reales.
- Es importante identificar el problema principal para poder buscar alternativas.

Y propone diferentes herramientas y técnicas:

- El dibujo: por su fuerza visual, como, por ejemplo, el uso de mapas mentales.
- Inversión: ir hacia atrás desde una solución, buscando nuevos enfoques, pensando en el contrario.

- Imaginación creativa: tormenta de ideas.
- Cambiar el punto de entrada: volver al principio y cambiar el punto de enfoque (racional, emocional, crítico, optimista).

Considerando lo anterior, Lozano y López (2020) proponen que:

Se precisa entender cómo a la par de intervenir cognitivamente a los estudiantes para el desarrollo de habilidades de pensamiento, podemos llevarlos simultáneamente a trabajar el pensamiento lateral, generando en ellos pensamiento creativo. Con esto se estarán desarrollando propuestas innovadoras, teniendo la enseñanza directa del pensamiento como una aptitud, que al ser desarrolladas estimulan positivamente, el desarrollo cognitivo (p. 5).

Inteligencias y aprendizaje

Gardner (2005) define que así como hay muchos problemas por resolver, también hay muchos tipos de inteligencias que ayudan a dar solución a las necesidades e intereses de los estudiantes; las expone como un conjunto de capacidades y potencialidades que se pueden implementar juntas o por separado, ofreciendo la posibilidad de despertar el gusto por aprender haciendo e interactuando con el medio de la manera más flexible.

Hasta la fecha, se han identificado doce tipos de inteligencias:

- Lingüístico-verbal. Consiste en la dominación del lenguaje.
- Lógico-matemática. Capacidad de conceptualizar las relaciones lógicas entre las acciones o los símbolos.
- Visual-espacial. Capacidad de reconocer objetos y hacerse una idea de sus características.
- Musical-auditiva. Capacidad para reconocer los caracteres del sonido.
- Corporal-kinestésica. Capacidad para coordinar movimientos corporales.
- Interpersonal. Capacidad de la empatía.
- Intrapersonal. Habilidad de conocerse a uno mismo.
- Naturalista. Sensibilidad que muestran algunas personas hacia el mundo natural.

- Emocional. Mezcla entre la interpersonal y la intrapersonal.
- Existencial. Meditación de la existencia. Incluye el sentido de la vida y la muerte.
 - Creativa. Consiste en innovar y crear cosas nuevas.
 - Colaborativa. Capacidad de elegir la mejor opción para alcanzar una meta trabajando en equipo, (Gardner, 2005, pp. 43-48).

Considerando los aportes de Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, (2015) se entiende que la teoría de las inteligencias múltiples ha sido fundamental en el desarrollo de modelos educativos y didácticos dentro del quehacer educativo, el cual hace referencia a un modelo que implica la vivencia de una experiencia en la que el estudiante puede sentir o hacer cosas que fortalecen sus aprendizajes. En el aula se encuentran diversas formas y ritmos de aprendizaje que tienen los estudiantes, unos más avanzados, otros no, para los que se hace necesario un aprendizaje flexible; relacionado con las características personales del que se forma y el para qué se forma. Es importante, por tanto, individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando las destrezas particulares de los educandos.

Métodos

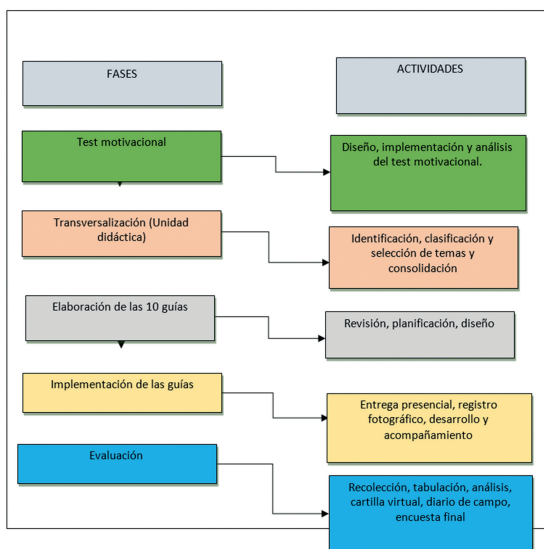
Tipo de estudio

La presente investigación es aplicada, pues propone estrategias y generan ambientes de aprendizajes significativos y flexibles, que buscan mejorar la situación problemática objeto de estudio.

Es de modalidad cualitativo, pues según Hernández, *et al*, (2014) este tipo de investigaciones permiten la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de investigación.

Por otro lado, el presente estudio también es descriptivo, pues permite investigar y describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos de una población o grupo determinado, permitiendo la apropiación y la puesta en práctica de aprendizajes significativos y flexibles mediante la aplicación de otros ambientes de aprendizaje que amplíen la motivación y el gusto por aprender haciéndolo de manera interdisciplinar, como en el caso del cultivo de la planta de café.

Ruta metodológica



Fuente: elaboración propia.

Herramientas Metodológicas

Las herramientas metodológicas del estudio fueron las siguientes:

Técnicas de recolección de datos

Test motivacional

El test se implementó con el fin de caracterizar a los estudiantes, su estado de ánimo, los estilos de aprendizaje, la motivación académica, la personalidad, las habilidades y aptitudes frente a los demás. El test estuvo conformado por 15 preguntas, es una escala de Likert. El test se presenta en el presente artículo como un anexo.

Diario de campo

Según Hernández *et al*, (2014), un diario de campo es un escrito donde se evidencian los sucesos de todas las actividades que ocurren en un lugar determinado; en este caso se utilizó como herramienta de registro en las actividades implementadas.

Según García Aretio (2014), las guías didácticas son un motivador que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del estudiante y despertando el interés por aprender autónomamente. En este proyecto, se implementaron 10 guías transversales, articulando las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje.

Guías didácticas

En el diseño de las guías se consideraron tanto los aspectos relacionados con la caracterización del estudio como los enfoques educativos desde la complejidad.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Análisis del test motivacional

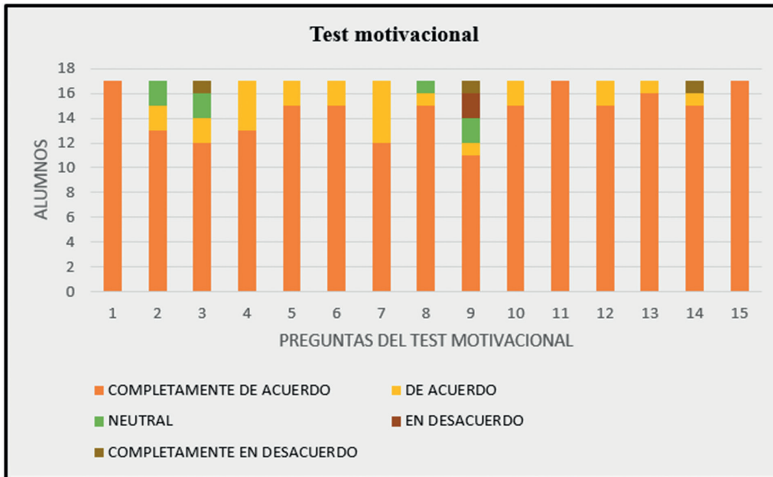


Figura 1. Test motivacional.

Fuente: Elaboración propia.

El test se aplicó a los 17 estudiantes involucrados en el proyecto.

De las preguntas 1 a 3 consideraron los aspectos motivacionales; de la 4 a la 9, los aspectos psicosociales; y de la 10 a la 15, los elementos cognoscitivos.

Una vez implementado y analizado el test, se expone lo siguiente:

Los estudiantes, en su totalidad, consideran que el colegio es su segundo hogar, lo cual permite vislumbrar la importancia de este en su cotidianidad, presentándose como un pilar, no solo para la formación académica de los estudiantes, sino para su desarrollo socioafectivo.

Asimismo, se puede interpretar que los estudiantes se consideran importantes dentro de las dinámicas de la institución, y que existen aspectos que permiten compartir experiencias y mejorar procesos comunicativos con sus compañeros y profesores.

En este mismo sentido, los estudiantes perciben que tienen una autoestima alta y que poseen cualidades que los hacen únicos e importantes. Además, de manera categórica afirman que le es importante una retroalimentación positiva por parte de sus profesores en el desarrollo de sus actividades académicas.

Por otra parte, algunos estudiantes dicen haberse sentido excluidos de algunas dinámicas, siendo esto a priori, un aspecto a mejorar.

85

Los estudiantes, en su totalidad, consideran motivante trabajar con nuevas herramientas y abordar la clase de una forma innovadora en la que existan nuevos retos y dinámicas, así como una comunicación asertiva, tanto por parte de sus compañeros como por parte del docente.

Finalmente, los estudiantes están completamente de acuerdo con que la institución los apoya en su proceso educativo y que existe un compromiso férreo en su formación.

Resultados de la implementación de las guías didácticas

Las 10 guías didácticas que conformaron la unidad didáctica se trabajaron con los 17 estudiantes de grado tercero de la institución, en un intervalo comprendido entre el 18 de mayo y el 2 de septiembre de 2021.

Para la implementación de cada una de las guías se hizo una introducción por parte del grupo docente, en la cual se dieron las instrucciones que debían seguir los estudiantes, así como las metas de cada una de las guías.

Para la sistematización del ejercicio se hizo uso de un diario de campo, así como de un constante registro fotográfico.

A continuación, se exponen los resultados de la aplicación de las guías.

Tabla.

Resultados de la aplicación de las guías didácticas.

Guía	Meta y descripción de la guía	Resultado del ejercicio
1	Concientizar a los estudiantes sobre la necesidad y la importancia del cuidado del medio ambiente y la reutilización de materiales del entorno, enfatizando en la idea de que los estudios ambientales son un campo de estudio complejo que requiere conocimientos interdisciplinarios.	<p>El desarrollo de esta guía permitió un acercamiento al contexto, al cuidado del medio ambiente, a la reutilización de material reciclado, así como al trabajo colaborativo.</p> <p>Al final del ejercicio se hizo una retroalimentación activa.</p> <p>Se hizo uso del dibujo como un elemento de refuerzo.</p>
2	Caracterizar los factores emocionales, psicosociales e intereses cognitivos de los estudiantes.	Se evidenció el trabajo en equipo y se generó un ejercicio de comunicación asertiva entre los estudiantes.
3	<p>Elaborar el <i>abacafé</i> utilizando elementos encontrados en el cultivo de café, enfatizando en la resolución de problemas cotidianos.</p> <p>Esta estrategia se propuso considerando el contexto socioeconómico de los estudiantes, en articulación con la producción más representativa de la región.</p>	Se evidenció un trabajo colaborativo creativo, ya que se logró el objetivo propuesto, porque los 17 estudiantes lograron desarrollar la actividad de forma satisfactoria, pudiendo, por medio de la implementación del <i>abacafé</i> , construido con subproductos de los cultivos, una solución a problemas cotidianos.

En el ejercicio, se utilizaron herramientas pedagógicas del pensamiento lateral como el método de inversión.

Asimismo, se realizó retroalimentación de manera virtual a los estudiantes para completar la actividad de buena manera.

Los estudiantes usaron, de manera correcta, el método de las inversiones del pensamiento lateral.

- 4 Adecuar nuevos espacios y ambientes pedagógicos de aprendizaje que permitan al estudiante percibir sensaciones externas, vivencias y sucesos del entorno en el cultivo de la planta de café.

Se identificaron varios momentos de aprendizaje, disfrutando de la naturaleza, aplicando los cinco sentidos.

La estrategia, asimismo, consideró elementos relacionados con las inteligencias múltiples, sobre todo la visual-espacial, la kinestésica, la naturista y la interpersonal.

Se evidenció trabajo colaborativo y una participación activa en el desarrollo del ejercicio, lo cual también incluyó la participación de los padres de familia.

Algunos de los productos del taller fueron posters, mapas mentales y dibujos.

- 5 Comprender el uso del *abacafé* como material didáctico y como herramienta de aprendizaje para ayudar a mejorar y facilitar la resolución de operaciones básicas, así como la relación, a partir del material, de aspectos relacionados con la biología, las matemáticas y el lenguaje.

Estrategias como el juego, la observación y la experimentación permitieron que los estudiantes aprendieran de manera divertida y lúdica, por medio de la resolución de problemas y ejercicios que involucraron el pensamiento lateral.

Sin embargo, tres estudiantes presentaron dificultades en el desarrollo del ejercicio, por lo cual recibieron apoyo posteriormente.

- | | | |
|-----------------|--|---|
| <p>6</p> | <p>Proponer, dentro del contexto del cultivo de la planta de café, problemas cotidianos cuya solución requiera replantear operaciones sencillas de cantidad, espacio, tiempo, formas, además de la importancia del cuidado del medio ambiente y del trabajo en equipo, enfatizando en dinámicas interdisciplinarias y en modelos de aula compleja.</p> | <p>Se permitió fomentar el pensamiento creativo, mezclando los sentimientos y las emociones en el trabajo en equipo.</p> <p>Todo el grupo realizó un trabajo activo en el desarrollo de esta guía.</p> |
| <p>7</p> | <p>Desarrollo de un ejercicio de comprensión matemática por medio de un enfoque interdisciplinario, haciendo uso de elementos lógicos, lingüísticos y aeroespaciales relacionados con el cultivo del café y el contexto social de los estudiantes, además de la resolución creativa de problemas.</p> | <p>Se reflejó la motivación en el proceso y ejecución de la guía con una participación constante, sin necesidad de realizar una teoría tradicional, se trabajaron los temas relacionados con los aspectos matemáticos por medio de un enfoque interdisciplinario.</p> |
| <p>8</p> | <p>Desarrollaron actividades que involucraban diferentes inteligencias como la lingüística, la interpersonal o la emocional y el sentido de pertenencia y participación de acuerdo con sus conocimientos vivenciales, en términos del pensamiento crítico de los estudiantes.</p> | <p>Se evidenció el trabajo en equipo y el cumplimiento de las actividades sugeridas por el docente, enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de las distintas inteligencias.</p> |

La aplicación de un ejercicio de lluvia de ideas permitió el enriquecimiento de la actividad.

- | | |
|---|--|
| <p>9 Fortalecer los procesos de observación y experimentación del tema de la masa y sus propiedades y su relación con otras áreas de estudio con miras a una aproximación interdisciplinar; relacionarse con el entorno fomentando el aprendizaje significativo y el desarrollo de la habilidad lectora y de comprensión, combinándose con otras habilidades de razonamiento y pensamiento creativo.</p> | <p>La implementación de herramientas y materiales del entorno, aprovecharon los aprendizajes previos y significativos de los estudiantes, además del desarrollo de competencias matemáticas, comunicativas y ciudadanas, que permitieron una mayor comprensión del contexto ambiental y comunitario.</p> |
| <p>10 Relacionar el contexto económico y social para solucionar problemas de la vida cotidiana, buscando para ello soluciones de tipo creativo, a partir de premisas del pensamiento lateral y del modelo de inteligencias múltiples.</p> | <p>La participación fue activa, se reflejó la motivación en cada una de las actividades. Se trabajaron las competencias ciudadanas, lingüísticas, Interpersonales y lógico-matemáticas.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En un principio la implementación del test motivacional fue importante por cuanto permitió hacer una caracterización general de los 17 estudiantes que participaron en este proyecto, en cuanto a factores relacionados con su percepción de la escuela y el hogar, sus motivaciones personales y su interés en el proceso educativo.

El diseño de las 10 guías pedagógicas interdisciplinarias se adaptó de acuerdo con el pensamiento creativo de Edward de Bono, enfatizando en los aspectos motivacionales y cognitivos, así, como una estrategia basada en el modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner, con énfasis en el cultivo del café, algo fundamental en la sostenibilidad económica de la región.

En el desarrollo de cada una de las 10 guías pedagógicas interdisciplinarias que conforman la unidad didáctica se permitió a cada

uno de los actores del proceso educativo crear nuevos ambientes y herramientas de aprendizaje, de modo que estos apoyaran los procesos de innovación y creatividad desde el aula de clase y que, a la vez, brindaran estrategias de mejoramiento: el estudiante observó, exploró, indagó, interactuó, manipuló, integró, compartió, experimentó, reaprendió a partir del error.

Una síntesis desde la complejidad, a partir de las inteligencias múltiples y la creatividad con elementos del pensamiento lateral, hizo posible un afianzamiento de los conocimientos interdisciplinarios de los estudiantes.

La aplicación de esta estrategia didáctica e interdisciplinar rompe con el paradigma de la linealidad, pues permite el desarrollo de destrezas, conocimientos y habilidades, donde el estudiante percibió sensaciones externas, vivenciales y sucesos del entorno, permitiendo llevar el aula de clase al cultivo de la planta de café y viceversa, como también el aprovechamiento del espacio y de las herramientas que ofrece la naturaleza en este contexto rural.

90

La estrategia educativa implementada fue una experiencia significativa para toda la comunidad educativa porque despertó la curiosidad, la creatividad, el trabajo en equipo y el aprovechamiento y cuidado del contexto, enfatizando en la necesidad de formular modelos educativos innovadores que, a partir de avances en diferentes áreas del desarrollo epistemológico de la educación, como lo es el paradigma de la complejidad o el enfoque de la interdisciplinariedad, se pueden generar procesos de enseñanza y aprendizaje más verosímiles.

Referencias Bibliográficas

- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I. I., y Lema Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDÉS Episteme*, 9(1), pp. 101-116
- Carvajal Escobar Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. *Revista Luna Azul*. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727233012.pdf>
- De Bono, E. (1970). *El Pensamiento Lateral*. Manual de creatividad (Primera ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Gardner, H. (2005). *Las inteligencias múltiples* (Sexta ed.). España: Paidós. Obtenido de https://play.google.com/books/reader?id=I_ntBgAAQBAJ&hl=es&printsec=frontcover&source=gb_s_atb&pg=GBS.PT18
- Guzmán Gómez C., Saucedo Ramos C. (2015). *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes.*
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill.
- López, I. (2019). *El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática.*
- Lozano L. y López C. (2020) Incidencia de los programas de intervención cognitiva en los procesos de aprendizaje. Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de R. Feuerstein, *Revista Espacios.*
- Martos, A. (2015). *La educación cuántica: Un nuevo paradigma de conocimiento* (Primera ed.). Madrid: Corona Borealis.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Primera ed.). Francia: UNESCO
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir.* Manifiesto para cambiar la educación (Tercera ed.). (R. Figueroa, Trad.) Buenos aires: Nueva Visión.
- Muente, G. (2019). *Conoce los 12 tipos de inteligencia existentes, sus características y cómo influyen en el comportamiento humano.* Obtenido de Rock Content: <https://rockcontent.com/es/blog/tipos-de-inteligencia/>
- Van Der Linde, G. (2014). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación?. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 4(8), pp. 11-12. Obtenido de <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/68/67>

ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LAS ESCUELAS PRIMARIA MULTIGRADO, EN LA I.E. BORDONES ISNOS, HUILA

ABANDONMENT OF STUDENTS COMING FROM MULTIGRADE ELEMENTARY SCHOOLS, IN THE I.E. BORDONES ISNOS, HUILA

José Francisco Delgado Hoyos*
Norbey Macías Samboni**
Alejandro David García Valencia***

Recibido: Agosto 10, 2022

Aceptado: Mayo 3, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Bordones (sede El Jardín).
jdelgadohoyos@gmail.com
0000-0002-9335-4136

** Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinador académico Institución Educativa Bordones.
norbeymac2014@gmail.com
0000-0003-4151-2689

*** Doctor en Educación Superior de la Universidad de Palermo. Docente de la Universidad Surcolombiana.
alejandrodavid.garcia@usco.edu.co
0000-0001-6181-8365

Cómo citar este artículo:
Delgado, J., Macías, N. & García, A. (2023). Abandono de los estudiantes provenientes de las Escuelas Primaria Multigrado, en la I.E. Bordones Isnos, Huila. *Revista PACA 15*, pp. 93-114.

Resumen: El abandono escolar se presenta en las diferentes etapas de la educación; sin embargo, la transición de primaria a secundaria es una etapa que incide de forma progresiva en la deserción estudiantil de los estudiantes de la zona rural de Colombia. Esta investigación se aborda desde la problemática que presentan los estudiantes de quinto grado cuando ingresan a sexto de bachiller de la Institución Educativa Bordones, que deciden abandonar la institución. Bajo el enfoque cualitativo y el diseño bibliográfico, con 4 estudiantes que abandonaron la institución, los padres de familia (4), docente de quinto de primaria y director de curso de sexto grado, se aplicaron las entrevistas y observaciones. Dentro de los hallazgos obtenidos está que los estudiantes abandonan los estudios por factores directos con el entorno familiar y económico, sumandos a la metodología y didáctica desarrolladas desde lo curricular por cada uno de los docentes de sexto grado se concluye que la exigencia de la educación en cuanto a lo académico y comportamental en la secundaria es mayor, donde cada docente deja tarea diariamente y de forma individual por área, sin tener en cuenta que los estudiantes de sexto grado vienen de escuelas

atendidas por un solo docente el cual imparte la enseñanza desde lo particular del estudiante.

Palabras clave: abandono escolar, historia de vida cruzada, contexto escolar, familiar, social.

Abstract: School dropout occurs in the different stages of education; however, the transition from primary to secondary school is a stage that progressively affects student dropout in students in rural Colombia. This research is approached from the problem that fifth grade students present when they enter sixth grade at the Bordonos Educational Institution, who decide to leave the institution.

Under the qualitative approach and the bibliographic design, with 4 students who left the institution, the parents (4), the fifth grade teacher and the sixth grade course director, the interviews and observations were applied, within the findings obtained that Students drop out of school due to direct factors related to the family and economic environment, adding to the methodology and didactics developed from the curricular point of view by each of the sixth grade teachers, it is concluded that the requirement of education in terms of academics and behavior in Secondary school is higher, where each teacher leaves homework daily and individually by area, without taking into account that sixth grade students come from schools attended by a single teacher who teaches from the particular point of view of the student.

Keywords: school dropout, cross life history, school contexto, family, social.

Introducción

El presente estudio buscó comprender el fenómeno de la deserción escolar rural. Para ello se focalizó en el municipio de Isnos (Huila), en la Institución Educativa Bordonos y sus 11 sedes rurales, todas en condición multigrado con modelo Escuela Nueva. La totalidad de las escuelas rurales dependen administrativamente de la Institución Educativa Bordonos, razón por la cual se consideró pertinente aplicar los instrumentos de recolección de información a los actores educativos: docentes, padres/madres de familia y niños/as que han abandonado sus estudios, para identificar la visión que tienen dichos actores frente al problema del abandono escolar, la forma como lo asumen y la importancia que le dan, luego de un análisis profundo de sus versiones.

Con base en el enfoque cualitativo y un método biográfico narrativo (historias de vida cruzadas), el estudio busca dar solución al siguiente interrogante: ¿Qué factores incidieron en el abandono de los estudiantes provenientes de escuelas multigrados cuando cursaban el grado sexto en la I.E. Bordones?, a partir de la cual planteó el objetivo general orientado a caracterizar los factores que llevaron a los estudiantes de escuelas multigrados a abandonar el grado sexto.

Para el alcance de esta pregunta de investigación se establecieron tres objetivos específicos, relacionados en un primer momento con identificar las condiciones institucionales (curriculares y académicas) de la I.E. Bordones que impactaron en el abandono de los estudiantes de escuelas multigrados, haciendo uso de la ficha de observación y la entrevista. Un segundo objetivo está orientado a determinar las condiciones económicas, personales, familiares y culturales de los estudiantes de la escuela multigrado mediante la aplicación de la técnica historias de vida cruzadas. Finalmente, un tercer objetivo específico que describe e interpreta las percepciones (concepciones) que tienen los profesores, acudientes y estudiantes que abandonaron y sobre la manera como afectó el cambio metodológico en dicho abandono.

Para el análisis de los resultados de esta investigación se implementa la técnica de triangulación de la información, donde se identifican aspectos comunes que convergen y guardan relación entre sí, recolectados a través de los instrumentos, estableciendo categorías de análisis como descripción física y de personalidad de los estudiantes, niveles socioeconómicos, culturales, familiares y académicos, los cuales permitieron caracterizar los factores que llevaron a los estudiantes provenientes de escuelas multigrados a abandonar el grado sexto, dando respuesta positiva a la pregunta de investigación.

Se presentan los resultados luego de hacer una discusión de los hallazgos, elaboración de conclusiones y recomendaciones que se darán a la institución educativa como fruto de la investigación.

Referentes teóricos

Los referentes teóricos que sustentan la presente investigación se enmarcan en la línea investigativa Evaluación y gestión educativa. De

igual forma se muestran conceptos que son tomados para el desarrollo de la investigación como es abandono escolar, deserción escolar, Escuela Nueva, escuela multigrado.

Abandono escolar

Según los autores Pérez y Merino (2001) “El abandono es el acto y el resultado de abandonar: dejar algo, alejarse de él. Escolar, por su parte, es aquello vinculado a la escuela” (p.17), (el centro educativo donde se brinda instrucción). La noción de abandono escolar, de este modo, refiere al alejamiento de un alumno de una institución educativa antes de la finalización de la etapa que estaba cursando. Dicho de otro modo, cuando un estudiante deja de asistir a la escuela pese a que todavía no ha completado su formación, está incurriendo en abandono escolar.

El abandono escolar se produce principalmente en el nivel de la enseñanza media o secundaria, entre los 16 y 17 años, debido a factores socioeconómicos, familiares, de matrimonios fallidos que terminan en divorcios o relaciones no positivas para el estudiante que lo llevan a su desarrollo escolar. Por qué el abandono escolar es un retiro definitivo, que se debe a la falta de atención de las políticas públicas, las cuales no cubren ni conocen los factores de riesgo que se deben a lo socioeconómico, el ambiente escolar y el bienestar (Miranda López, 2020).

En esta investigación se da a conocer cómo la deserción escolar o abandono de las aulas por parte de los estudiantes se da por motivos externos donde el Estado debe garantizar el ambiente escolar. De igual forma, la deserción escolar se entiende como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno, tal y como lo afirman Carrasco, Pàmies & Narciso (2018). El abandono escolar en la transición de primaria a secundaria se debe al incremento de las exigencias curriculares y a las dificultades de ajuste del alumnado con el sistema educativo.

Teorías de la transición

Se tomó como uno de los principales teóricos y teorías la de la Transición de N.K. Schlossberg (1984) pertenece al modelo psicológico. El

autor hace referencia a la transición como un proceso individual que se centra en la persona y en el análisis del impacto que le produce el cambio. Se toma como base esta teoría por la articulación y pertinencia del tema que se desarrolla en esta investigación, en cuanto al menor y sus diversas experimentaciones que enfrenta en el paso de la primaria a secundaria, lo que lo lleva a ajustar, cambiar o implementar nuevas conductas como respuesta a lo vivido de la situación.

La teoría cognitivo-transaccional del estrés (Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986), pertenece al modelo psicológico y se centra en la descripción de los procesos de adaptación humana y todos los procesos que permiten elegir nuevas conductas para enfrentar el día a día. Se reconoce que variables como la autoestima, la identidad vocacional, las experiencias previas y el soporte social influyen en la toma de decisiones. La teoría sociológica de la transición del joven a la vida adulta de Casal (1996) hace parte de los modelos socioculturales, los cuales hacen referencia a la transición y las dimensiones que la configuran como son el contexto sociohistórico y territorial. De igual forma, los dispositivos institucionales de transición influyen en un proceso biográfico o conjunto de toma de decisiones y significados.

Escuela Nueva

El modelo Escuela Nueva transformó los mecanismos tradicionales de enseñanza y funcionamiento escolar para adaptarse a un contexto con características y dinámicas específicas como es el medio rural. La participación de la comunidad les dio sentido a los contenidos estudiados y acercó el contexto local, permitiendo una articulación entre los saberes y su aplicación. De esta forma, estas escuelas lograron aumentar su matrícula y disminuir la deserción en el nivel primario. Las primeras evaluaciones revelaron que Escuela Nueva mejoró significativamente los resultados académicos de los niños, su autoestima, su comportamiento democrático, la participación y las actitudes docentes, explica Colbert (1999). Con la instauración de las evaluaciones censales de rendimiento académico, que incluían la evaluación de la convivencia pacífica y el comportamiento democrático, se evidenció que las escuelas del modelo mejoraron los logros académicos y de la convivencia, al tiempo que disminuyeron las tasas de deserción y repetición de sus alumnos.

La escuela multigrado

Llamada también escuela unitaria multiedad, escuela de maestro único o de clases múltiples es una escuela que reúne a alumnos de diferentes edades y niveles en una sola aula, por lo general a cargo de uno o dos docentes. Abunda en zonas rurales escasamente pobladas o donde la población está dispersa. El término propuesto por la UNESCO (1993) a inicios de la década de 1960 fue *Escuela Unitaria o Escuela de Maestro Único* (ver Recomendación número 52 de la UNESCO (1993), de 1961). En América Latina los términos más comunes para referirse a la escuela unitaria hoy en día son escuela unidocente o escuela multigrado. En nuestros países sigue extendida la idea de que la *buena* escuela, la deseada, la “regular”, la “normal”, es la escuela graduada, con alumnos organizados por edades, con un aula y un profesor para cada grado. La escuela multigrado, varios grados en una sola aula, es considerada escuela de segunda, para pobres y para zonas rurales, mal a descartar tan pronto pueda pasarse a la escuela graduada.

98

En el contexto actual, aspectos propios de la escuela multigrado vienen promoviéndose como estrategias pedagógicas renovadoras de la vieja pedagogía frontal y monologal, centrada en el maestro. Entre las fortalezas de la escuela multigrado se mencionan: cercanía a la escuela, grupos pequeños, diversidad de edades como recurso antes que como problema, enseñanza personalizada, trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje entre pares, mayor autonomía en el aprendizaje, aprendizaje al ritmo de cada alumno, flexibilidad en todo sentido, eliminación de la repetición escolar, mayor contacto de la escuela con la familia y de integración a la comunidad (Torres, 1992).

Metodología

La presente investigación se abordó desde un enfoque cualitativo y un método biográfico narrativo (historias de vida cruzadas), donde se busca interpretar las cualidades, hechos, situaciones y experiencias de gran valor que proporcionen saberes fundamentales sobre el tema propuesto y, de esta manera, comprender la realidad que se vivencia en el contexto de los estudiantes cuando enfrentan el proceso de transición de primaria a secundaria. El enfoque cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es la unión de elementos conductuales y observables

para la comprensión de una problemática específica en una comunidad, pues se emplean diversas técnicas e instrumentos en la recolección de la información.

La investigación biográfica narrativa describe tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial (Pujadas, 1992, p. 13).

Población objeto de estudio

La implementación y evaluación del proceso de investigación se realizó con un grupo de 20 actores compuesto por 8 estudiantes, 4 estudiantes que abandonaron la institución y 4 que pasan de quinto de primaria a sexto grado, de los cuales 4 son del género masculino y 4 pertenecen al género femenino. Todos ellos habitan en la zona rural del Salto de Bordonos, municipio de Isnos, Huila, con edades que oscilan entre los 10 y los 11 años. De igual forma se aplica el instrumento de entrevista a 8 docentes de básica primaria y secundaria y 4 padres de familia.

99

Las técnicas que se utilizaron a lo largo del proyecto incluyen las historias de vida cruzadas, la observación no participante directa, la observación participante directa y la entrevista semiestructurada.

Por su parte, las historias de vida son una técnica de investigación en donde existen autobiografías definidas como vidas narradas por quienes las han vivido o bien informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas. Se utilizan para designar los relatos de toda una vida como narraciones parciales de ciertas etapas o momentos biográficos. El término no solo se refiere al relato sino a toda la información acumulada sobre la vida del objeto de estudio y, desde luego, la labor realizada por el investigador. Según Pujadas (1992) las historias de vida son " los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia Un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto " (p. 47).

La observación como técnica es clasificada por Lindlof (1995) en “observador como participante” y en “participante como observador”, dependiendo de los datos que el estudio requiera. En el caso de este estudio se utilizaron ambas técnicas. Finalmente, la entrevista semiestructurada, al ser un intercambio verbal, ayuda a reunir datos de problemas específicos con más profundidad y flexibilidad. Por medio de estas técnicas cualitativas se obtienen los resultados de la tesis. Las entrevistas permiten entender la postura de los informantes ante una situación determinada, reconstruir experiencias pasadas, obtener descripciones de hechos y sucesos que son obtenidos normalmente a través de la observación y fomentar la confianza entre el investigador y el informante (Lindlof, 1995). Siguiendo los lineamientos de Valles (2000), las entrevistas se manejan en forma de conversación y no serán manejadas como interrogatorios. De esta manera se obtiene más información.

La técnica para el análisis de la información fue la agrupación de tendencias y la recopilación textual, donde el investigador clasifica los elementos por características comunes y las agrupa por género, edad y otras, con el fin de reunir un grupo de elementos. De igual forma el investigador toma en cuenta el análisis propio de creencias o situaciones y la relación con los participantes del estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Fases

Para realizar el análisis de la información se sistematiza toda la información recogida en la revisión de investigaciones, productos académicos y los instrumentos de recolección de información que se plantean dentro de la investigación, se identifican las categorías emergentes, lo que permitirá identificar la problemática. Se utiliza la recolección y análisis de datos para contestar la pregunta de investigación.

En una segunda fase se hace el análisis y tabulación de la información obtenida en la aplicación de la entrevista aplicada a estudiantes que han abandonado sus estudios, sobre los factores que inciden en el abandono escolar de los estudiantes de grado sexto de básica secundaria, la caracterización de las condiciones socioeconómicas de las familias y su incidencia en el abandono escolar. Por último se hace la presentación de los resultados después de hacer una discusión de los hallazgos, elaboración

de conclusiones y recomendaciones que se darán a la institución educativa como fruto de la investigación.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de los datos recogidos después de aplicar los instrumentos de recolección a cada uno de los participantes objeto de estudio.

Historia de vida cruzadas

Para la elaboración de las "historias de vida" se resalta más la evidencia de los testimonios personales, ya sean históricas del ámbito colectivo o las directamente propias del narrador. Con esta evidencia y estos relatos de vida se presentan las siguientes historias de vida cruzadas.

La monita, el juicioso, el confundido y la niña distraída

Al cruzar la información aportada y registrada en cada una de las historias de vida de las personas entrevistadas se puede deducir que existen múltiples causas que han hecho que los estudiantes *la monita, el juicioso, el confundido y la niña distraída* abandonen el estudio. En las cuatro historias se pueden encontrar relatos similares como es el caso del cambio de metodología al pasar de primaria a secundaria, la situación económica de la familia y el transporte escolar. Se puede evidenciar que el trabajo desarrollado con los estudiantes en las sedes multigrado es muy diferente al trabajo desarrollado en el colegio. En las escuelas multigrado, el trabajo se hace en grupo y en el colegio, de manera individual; en las sedes multigrados el trabajo en un tema puede ser más profundo, esperando que el niño o niña haya comprendido, lo que no se hace en el colegio, donde se trata de abarcar temas, de cumplir con una programación y todo se hace más superficial, el modo y el ritmo de trabajo son diferentes, lo cual produce un choque en la transición de la básica primaria a la básica secundaria.

Con respecto a lo anterior, los padres de familia de los estudiantes *la monita, el juicioso, el confundido y la niña distraída* nos dicen que en las escuelas de primaria los niños están enseñados a trabajar a un ritmo menos acelerado, el profesor explica con calma, los compañeros ayudan

cuando uno de ellos no entiende y se ayudan mutuamente; cuando el estudiante pasa al colegio, como estaba acostumbrado a una metodología diferente, es como si se chocara con un obstáculo y no pudiera pasar; tomar el ritmo le es difícil y esto causa como un trauma que no lo deja avanzar. Además, son múltiples los trabajos que tienen que desarrollar para cumplir con los docentes.

El transporte escolar es un verdadero lío, la institución nunca ha tenido este servicio durante todo el año; a veces lo prestan por uno o dos meses al año; los padres de familia tienen que ingeniar cómo envían los niños al colegio: los estudiantes que tienen algún vehículo afrontan menos dificultades; los que no, deben madrugar y caminar para llegar a tiempo.

En la primaria los docentes conocen mejor a sus estudiantes, tal vez por lo que son un grupo más reducido y han estado con ellos durante varios años; los docentes de secundaria no se preocupan tanto por sus estudiantes, muchos no conocen ni el lugar de donde vienen, quizás porque los grupos en el colegio son numerosos; de esa manera no se informan de la situación real de cada estudiante, no conocen dónde viven ni la situación económica de cada una de las familias.

Cuando los estudiantes no entienden no preguntan, dejan que se continúe, guardando silencio en ocasiones por pena, por miedo a los docentes y el temor a la burla de sus compañeros. Esto hace que, al quedarse relegados, no presten atención y pierdan interés por lo que se les está enseñando, les vaya mal en lo académico y terminen por abandonar el estudio.

Cada docente tiene su punto de vista, para los docentes de primaria es un cambio drástico pasar de primaria a secundaria; dicen que el trabajo en la escuela es más de equipo, de ayuda mutua, que los más aventajados pueden ayudar a los rezagados. No se les exige demasiado, con el fin de que los niños no se sientan forzados en su aprendizaje; cuando no entienden se les explica nuevamente o se les coloca un compañero, porque muchas veces ellos entienden más fácil entre ellos mismos; se deja un trabajo por día. En sí el trabajo de la primaria se asemeja a la escuela nueva y el de la secundaria, a la escuela tradicional: un estudiante detrás de otro, en fila y el docente es el que enseña y sabe. Los docentes de secundaria afirman que el trabajo en la primaria debe ser más exigente.

Los docentes de primaria sostienen que en la vereda los niños están cerca de la escuela y pueden desplazarse a pie; de igual manera, como el docente conoce a las familias, cuando se piden materiales de trabajo se tiene en cuenta su situación económica. En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, dicen que las notas de los niños eran buenas, no bajaban de 3,5, y cuando terminaron el grado quinto su rendimiento era bueno. Esto se constata con los informes académicos que se entregan al final de año, de los cuales quedan copias en la secretaria de la institución.

La monita, el juicioso, la niña distraída y el confundido aseguran que ellos son buenos para el estudio, pero sus compañeros afirman que no es así, opiniones que se pueden corroborar al revisar los archivos de notas que reposan en la institución.

Podría decirse que los estudiantes deciden abandonar el colegio porque cuando llegan al grado sexto se encuentran con un ritmo de aprendizaje diferente, muy acelerado y con múltiples trabajos para realizar, y al no contar con los recursos necesarios, pues simplemente se retiran, y como a algunos papás lo que les interesa es el trabajo del campo, los reciben felices.

Otro aspecto a tener en cuenta es la falta de convivencia con sus compañeros, por el choque con una metodología individual y más acelerada que se desarrolla a partir del grado sexto, donde no se encuentra en un ambiente de confianza con los docentes y con los compañeros (Transición escuela colegio).

Por lo anterior, los factores que incidieron en el abandono de los estudiantes provenientes de escuelas multigrados cuando cursaban el grado sexto en la IE Bordones, van desde las condiciones institucionales (curriculares y académicas), donde el cambio de metodología y didácticas que se utilizan en el grado sexto, de forma independiente por cada docente, desorienta a los estudiantes, quienes deben presentar las tareas que cada docente deja, sin una explicación clara y sin un seguimiento personalizado del desempeño escolar. De igual forma la indiferencia de los profesores por no conocer a los estudiantes, el entorno y la familia que los rodea, no genera lazos de amistad y confianza entre docente y estudiantes; estos se sienten solos y perdidos en el entorno que se vive dentro y fuera de las clases de sexto grado.

Otro factor notable que incide en el abandono escolar es el nivel socioeconómico del núcleo familiar, el cual no cuenta con más fuentes de ingresos que el trabajo de la madre o el padre soltero, que debe sostener a la familia conformada entre tres y diez personas, que conviven con otras familias en viviendas humildes ubicadas en la zona rural en la vereda Bordonos, sin acceso a conectividad a internet y deficientes vías de acceso; los estudiantes deben llegar caminando a la sede central de la Institución Educativa Bordonos, realizando recorridos entre 3 y 7 kilómetros.

Discusión final

La información aquí plasmada por parte de los docentes investigadores de la Institución Educativa Bordonos es coincidente con lo que se observa en la realidad del entorno, al constatar que son los niños y adolescentes de los sectores vulnerables y excluidos quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por los establecimientos educativos. Estos antecedentes podrían llevar a inferir que la situación de pobreza estaría explicando por sí sola los fenómenos estudiados y, en definitiva, las inequidades que se registran en el acceso a una educación de calidad en los sectores más vulnerables y, particularmente en las zonas rurales. Sin embargo, no todos los pobres abandonan el sistema escolar, ni todos aquellos hijos de madres con baja escolaridad o analfabetas llegan a ser desertores. Es más, la evidencia recolectada mediante encuestas permite sostener que el abandono es la culminación de un largo proceso que se va construyendo y validando durante la trayectoria escolar. Y, en ese recorrido, la Institución Educativa Bordonos y las sedes involucradas en este proceso, principalmente los profesores han sido decisivos. En efecto, la decisión de abandonar o suspender los estudios es un proceso que tarda mucho en alcanzar la etapa de la desvinculación definitiva y sin retorno.

De cara a esa realidad, vale preguntarnos ¿por qué la escuela y los maestros no logran reconocer o percibir los conflictos, dilemas y tensiones implicadas en este doloroso proceso?; ¿qué sucede que no alcanzamos o no nos interesa Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en la institución: Una Mirada en Conjunto Marcela Román C. 53 distinguir el bajo rendimiento o repetición producto de factores propios de la escuela y el aula, con desinterés o falta de apoyo o valoración por la educación en sus casas y familias. ¿Por qué es siempre más fácil y sencillo externalizar las responsabilidades y convencernos de que el abandono es producto de la pobreza y no una respuesta a una trayectoria escolar poco gratificante?

Complejo y doloroso es asumir que todo el esfuerzo económico, social y político por lograr que todos los niños, las niñas y jóvenes lleguen a la escuela, no tiene igual correlato en lograr que todos ellos desarrollen una trayectoria gratificante y exitosa, que los lleve a permanecer en la escuela y concluir sus estudios escolares de primaria y secundaria. Más difícil aún, es reconocer que hay prácticas escolares que terminan siendo una violenta invitación a que los estudiantes dejen la escuela y, que quienes terminan yéndose son mayoritariamente los estudiantes de mayor vulnerabilidad social y educativa; es decir, quienes más requieren una escolaridad lo más alta posible. De una u otra forma, aparece como evidente que nuestros sistemas escolares, directores, administrativos y profesores, tienen serias dificultades pedagógicas y subjetivas para educar y aceptar la vulnerabilidad.

La revisión hace visible cómo en las expectativas más profundas de los jóvenes y sus familias está el anhelo de seguir estudiando, ojalá hasta nivel de la media académica o superior. Sin embargo, al mismo tiempo deja de manifiesto la incapacidad del propio sistema escolar para acogerlos y dar respuestas adecuadas, contribuyendo así al incremento o permanencia de las cifras de deserción y repitencia que afectan en mayor medida a las poblaciones escolares en contextos de pobreza.

La evidencia recogida permite sostener que aun en aquellos casos donde la principal razón del abandono escolar de los adolescentes ha sido la necesidad de aportar económicamente al grupo familiar, habría intentos previos al abandono por compatibilizar la condición de estudiante-trabajador, los que se verían obstaculizados por la dinámica y rigidez de ambos sistemas (escolar y laboral). Así, estos adolescentes enfrentados a la disyuntiva de tener que elegir entre uno u otro camino, tomarían la decisión –no deseada- de dejar la institución. Esto supone que, a iguales necesidades económicas, la opción del abandono en los adolescentes esta mediada por las condiciones e interacciones pedagógicas, sociales y culturales en que ocurre su proceso cotidiano de enseñanza aprendizaje.

Especial importancia adquiere la transición entre los niveles de primaria y secundaria como el período que concentra las mayores tasas de abandono y deserción. Dicha transición implica cambios no menores respecto de los niveles de autonomía demandados a los estudiantes, de una mayor exigencia académica, de cultura escolar y de fragmentación del currículo (Rossano, 2006).

Es necesario entonces revisar este tránsito con el fin de suavizar sus efectos y generar apoyos adecuados para que los estudiantes se adapten a este nuevo espacio relacional, nuevas lógicas, cultura y exigencias. La enseñanza en primaria aparece más relacionada con una práctica pedagógica que atiende especialmente aspectos de socialización de los niños y adolescentes. Formas de relaciones más cercanas a la relación de padres/madres e hijos pequeños. Contrariamente, en la secundaria se priorizaría lo propiamente académico, en una lógica de muchos docentes que se relacionan en determinados momentos con los estudiantes, rompiendo así con una relación sistemática y de mayor estabilidad ocurrida en primaria. Simultáneamente, ocurre la pérdida de los compañeros y así, junto con la necesidad de adaptarse a una lógica y lenguaje escolar, deben integrarse a un nuevo grupo de pares, rearmar amigos y crear identidad con ellos.

Sin duda, demasiados retos y desafíos que necesitan mejores apoyos y soportes afectivos, culturales y pedagógicos para sortearlos con éxito. La escuela debe estar atenta y vigilante en hacer del aprender algo valorado y buscado por los estudiantes y sus familias; en ofrecer una educación y procesos de enseñanza que resulten atractivos, así como aprendizajes desafiantes, pero posibles de alcanzar para todos ellos.

106

La motivación, valoración y el interés por la educación y el aprender ocurren de manera prioritaria en la escuela, con docentes que creen en sus estudiantes y confían en sus capacidades. Al mismo tiempo, debe generar las condiciones y capacidades para leer y reconocer las señales que va entregando el estudiante en riesgo de deserción, Factores asociados al abandono escolar en la institución: Una Mirada en Conjunto Marcela Román C. 54 para poder actuar pertinente y oportunamente, evitando así la deserción.

No obstante, a lo anterior, es también importante asumir que el sistema educativo no puede actuar aislado o de manera independiente sobre los factores externos coadyuvantes al abandono, repitencia y sobreedad. A su vez, desde el propio sistema no resultan suficientes las intervenciones sobre aquellos factores endógenos susceptibles de corregir. Esto hace imperiosa la búsqueda de nuevas formas de articulación de los esfuerzos públicos y privados y nuevas formas de pensar las estrategias de intervención en estos campos.

Debemos mirar el abandono como un fenómeno doloroso en la vida de las personas, que afecta la construcción del proyecto de vida e incide en la propia autovaloración del sujeto. La decisión de abandonar definitivamente la institución y los estudios es un proceso fuertemente asociado al universo de significaciones de los adolescentes, construido y validado en el transcurso de la vida cotidiana y trayectoria escolar. En este proceso, la sociedad, la escuela y todos nosotros hemos sido responsables. Es tiempo de dejar de mirar esta problemática como una opción o decisión del estudiante (“el desertor”), para comprenderla en su real complejidad de manera de hacer posible el sueño y el derecho de tantos jóvenes que, valorando mucho la educación, sintiéndola como una real posibilidad para ser mejores, hoy día no pueden o no se les permite permanecer en el sistema escolar.

El abandono y la deserción escolar son sin duda el escalón final y casi irreversible del fracaso escolar. Nadie quiere fracasar. No es posible entonces asumirlo o entenderlo como una opción que toma -como muchas otras- un niño, una niña o un joven dentro de su proceso vital, sin mayor reflexión o incluso dolor. Quien decide dejar la escuela lo hace luego de haber transitado durante mucho tiempo por patios y aulas que no le resultan propias, útiles o acogedoras; luego de haberse esforzado por responder de acuerdo con los cánones y exigencias escolares; muchas veces luego de haber intentado combinar la escuela y el trabajo. No es justo atribuir al estudiante esta decisión y hablar así de una “deserción”.

La evidencia revisada es fuerte y clara: la pobreza es un factor que complica la posibilidad de mantenerse en la escuela, pero ciertamente no todos los estudiantes de familias pobres abandonan sus estudios y la escuela. Terminan siendo aquellos para los cuales la escuela pierde el sentido, aquellos que se sienten excluidos o que han perdido la confianza en sus capacidades para aprender, terminan yéndose los que han repetido grado una o más veces y, por tanto, se han quedado sin sus amigos y referentes, al tiempo que se avergüenzan de ser mayor que sus compañeros.

En suma, se convierten en desertores los vencidos por la escuela y sus prácticas. Aquellos a los que se les ha hecho sentir que no logran responder de acuerdo con lo esperado, a quienes los sistemas y la escuelas no han ofrecido un currículo, estrategias relevantes y pertinentes que se hagan

cargo de que necesitan más tiempo y mejores apoyos para poder avanzar, dado que no cuentan con esos medios y soportes en sus casas o barrios, o que requieren trabajar para aportar al ingreso familiar.

La gran mayoría de quienes abandonan definitivamente el colegio son así los estudiantes que terminan sintiéndose responsables y culpables de su fracaso. Son así, los vencidos, aquellos a los que la escuela ha logrado convencer de que son flojos, que no estudian ni se esfuerzan lo suficientes que no están motivados, que siempre faltan, que tienen problemas de conducta, entre tantas otras formas brutales y sutiles de construir en ellos el fracaso.

Conclusiones

El abandono escolar por parte del estudiante en la etapa de transición de primaria a secundaria se produce por factores directos con el entorno social y económico, sumados a la metodología y la didáctica desarrolladas desde lo curricular por cada uno de los centros educativos, que desde la particularidad de la zona rural de Colombia cada vez incrementan la suma de menores desertados en el país. De ahí que el sujeto enfrenta impactos desde situaciones sociales o del contexto, como lo afirma, Schlossberg (1984).

Las condiciones institucionales de tipo académico y, en especial, la metodología y las didácticas que se aplican en el grado sexto de secundaria por cada uno de los docentes encargados de cubrir las áreas académicas son el principal factor de abandono de los estudiantes objeto de estudio, los cuales afirmaron que la indiferencia de los profesores y demás miembros de la institución educativa por conocerlos mejor, no generó lazos de amistad y confianza que les permitieran sentirse seguros dentro de la institución, tal y como lo afirma Casal (1996): la educación promueve en los actores educativos (estudiantes, padres de familia y docentes) el desarrollo de valores humanos y la formación de actitudes que se manifiestan en habilidades y aptitudes orientadas hacia la solución de problemas derivadas de sus relaciones sociales.

La exigencia de la educación en cuanto a lo académico y comportamental en la secundaria es mayor, donde cada docente deja tarea diariamente y de forma individual por área, sin tener en cuenta

que los estudiantes de sexto grado vienen de escuelas atendidas por un solo docente que imparte la enseñanza según características particulares, en concordancia con lo expuesto por Sepúlveda & Opazo (2009) cuando afirman que el incremento de las exigencias curriculares y las dificultades de ajuste del alumno con el sistema educativo generan desfase curricular, por el desarrollo socioevolutivo del estudiante, la edad y la acumulación de tareas en cada área y el efecto que tiene en el rendimiento escolar de los educandos. Ante esta situación se requiere adoptar una serie de estrategias de tipo pedagógico y curricular para ajustar la dinámica escolar.

Otras condiciones que inciden en el abandono escolar son las económicas, el bajo nivel de vida, más la cantidad de miembros que constituyen los núcleos familiares. Vivir en sector rural subdesarrollado, el trabajo de la madre y del padre que también involucra al menor que, luego de abandonar la escuela, se dedica a trabajar para colaborar en casa, y la falta de conectividad a internet abonan la falta de oportunidades escolares de los estudiantes en cuestión tecnológica. Porque el abandono escolar es un retiro definitivo, no es inesperado que se presente como una cadena de hechos y situaciones del contexto que lo rodean (Carrasco, Pàmies & Narciso, 2018).

El cambio de metodología influye en el abandono escolar de la Institución Educativa Bordones. Las mallas curriculares que se trabajan están diseñadas de manera institucional, pero, no se tiene en cuenta que las sedes tienen un solo docente para todos los grados y todas las áreas del plan de estudios. En las sedes unidocente, se trabaja con una metodología flexible que permite respetar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. En la secundaria el trabajo es a través de la metodología tradicional; en su mayoría son clases magistrales donde se pretende que todos los estudiantes aprendan a un mismo ritmo; es ahí donde algunos estudiantes sufren rezago y al no comprender, terminan optando por abandonar de los estudios.

Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que llegan a la secundaria son variadas. La mayoría pertenecen a los estratos uno y dos del SISBEN, hacen parte de familias numerosas con bajo nivel educativo, lo que hace casi imposible el apoyo en las tareas escolares. Sus viviendas en su mayoría son de tabla, pero también existen de material. Estas cuentan

con servicio de agua no potable y de energía eléctrica, que en algunos casos la toman de manera irregular. Sus miembros viven del jornal y los que abandonan las tareas escolares van a colaborar en las labores del campo en el caso de los hombres y en tareas domésticas en el caso de las mujeres.

Referencias Bibliográficas

- Alcázar L. (2009). Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias Rurales del Perú. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 136-163.
- Álvarez, C.; Ibáñez, S. y Sepúlveda, L. (2000). *Estrategias de búsqueda de empleo de los jóvenes estudiantes secundarios de la Región Metropolitana*. Santiago: CIDE Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto Marcela Román C. 55.
- Arancibia V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres*. Revisión de Investigaciones Educativas 1980-1995. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. y Álvarez M.I. (1994). *Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Autoconcepto Académico*. Santiago: FONDECYT.
- Aristimuño, A. (2009). El Abandono de los Estudios del Nivel Medio en Uruguay: un Problema Complejo y Persistente. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 180-197.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 292-319.
- Bellei, C. (2001). *¿Educación media para todos? Deserción Escolar y Desigualdad en Chile*. En UNICEF, Educación, pobreza y deserción escolar. Santiago: UNICEF.
- Bellei, C. y Tomassi, L. (Editores). (2000). *La deserción en Educación Media*. Santiago: UNICEF
- Beyer, H. (1998). *Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar*. Santiago: CEP.
- Pérez, L.M, y Bellei, C. (2001). *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF.
- Cardemil, C. y Álvarez, F. (1999). *Transferencia al aula*. Santiago: CIDE.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. *Cuadernos de Educación CIDE*, XXV (103), pp. 6-15.

- Cardemil, C. y Latorre, M. (1997). *Aprender es dulce*. Santiago: CIDE.
- Cardozo, S. (2009). Experiencias Laborales y Deserción en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003 en Uruguay: Nuevas Evidencias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 198-218.
- CASEN. (2003). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*. Santiago: División Social, MIDEPLAN.
- CEPAL. (1997). *Panorama Social*. Santiago: CEPAL.
- CIDE. CIDE_ Universidad Alberto Hurtado. (1999, 2000, 2003, 2004, 2006, 2008). *Encuesta Actores Sistema Educativo Chileno*. Santiago de Chile: CIDE
- Colbert, V. (1999). *Título: Mejorando el acceso y la calidad de la educación de Ciencias Sociales CLACSO*. (1), pp. 17-19. del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. Reis, pp. 295-316.
- Escudero, J. M. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), pp. 1-24. Escuela Nueva.
- Espejo, R. (2000). *Deserción escolar en enseñanza media*. Tesis de Ingeniería Civil Industrial. Santiago: Universidad de Chile.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 257-280.
- Fernández, T. (2009). La Desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una Aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 164-179. Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto Marcela Román C. 56
- Filp, J. (1994). *Mundos que abren o cierran posibilidades*. Las vidas de los niños o niñas preescolares en sectores populares en su ámbito familiar. Santiago: CIDE.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), pp. 992-1003.
- Franssen, A. y Salinas, A. (1995). Cultura Juvenil, Cultura Escolar, Medios de Comunicación de Masas y Equidad: La Escuela en la Tormenta. *Revista CEPAL*, 15(28), pp. 78-95.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, 16, pp. 11-53.
- Gubbins, V. y Venegas, C. (1999). *Conflicto y Mediación: el tema de la convivencia escolar*. Santiago: INJUV.
- Hernández, S., R., Fernández & C., Baptista L. (2014). *Metodología de Investigación*. México, Mac Graw Hill.

- Herrera, M. (2009). El Valor de la Escuela y el Fracaso Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 253-263.
- Herrera, M. E. (1999). *Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. Última Década*. Viña del Mar: CIDPA.
- Himmel, E., Maltes, S., Majluf, N., Gazmuri, P. y V. Arancibia. (1994). *Análisis de la Influencia de Factores Alternables del Proceso Educativo sobre la Efectividad Escolar*. Santiago: PUC
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ). (1998). *Educación y trabajo*. Cuadernillo Temático N°1. Santiago: INJ.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ). (2000). *III Encuesta Nacional de Juventud, datos preliminares*. Santiago: INJ.
- Latorre, M. y Celedón, F. (2002). *Factores de la familia, el niño y la escuela asociados al desempeño escolar*. El Caso de Chile. Ponencia Seminario Internacional: Universidad de Columbia. Fundación Ford, CIDE.
- Lindlof, T.R. (1995). *Qualitative communication research methods*. Thousand.
- Magendzo, S. y Toledo. (1990). *Soledad y Deserción*. Un Estudio Psicosocial de los desertores escolares en los sectores populares. Santiago: PíEE
- Mancebo, M.E. y Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: Un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 277-291.
- Marshall G., Correa, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos. Un Estudio Caso y Control*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Maureira F. (1999). *Gestión de Sistemas Escolares, municipales*. El Caso de Chile. Tesis Doctoral. Louvain-la-Neuve: Facultad de Psicología y Educación, Université Catholique de Louvain, Bélgica.
- MIDEPLAN. (2002). *Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar en el 2000*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Sociales, Ministerio de Planificación de Chile.
- MINEDUC. (1999). *Retiro, Repitencia y Fracaso Escolar 1998*. Documento Interno. Santiago: MINEDUCC.
- MINEDUC. (2001). *Deserción Escolar*. Notas Técnicas No. 2. Documento Interno. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2001, 2003, 2005 y 2007). *Indicadores Educativos*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo, Ministerio de Educación.
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Oaks, CA: Sage. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de Educación rural, <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html> para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, pp. 107-135.
- Pérez, E. (2001). *Hacia una nueva visión de lo rural*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, pp. 17-29.

- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, 9, 127. Reflexiones metodológicas y práctica profesional. Madrid: Síntesis, pp. 279-335.
- Robles, H., Escobar, M., Barranco, A., Mexicano, C. y Valencia, E. (2009). La Eficacia y Eficiencia del Sistema Educativo Mexicano para Garantizar el Derecho a la Escolaridad Básica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 48-77.
- Rodríguez, J. (2005) Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicancias de política. *Revista CEPAL*, 86, pp. 123-146.
- Román, M. (2001). *Factores Culturales que impactan en el rendimiento escolar. Actas del IV Congreso Chileno de Antropología*. Los Desafíos de la Antropología: Sociedad Moderna, Globalización y Diferencia, pp. 367-392. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Román, M. (2002a). *Política Educativa para Grupos Vulnerables*. Chile 1990-2000. Santiago de Chile: CIDE.
- Román, M. (2002b). *Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), pp. 113-128.
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y Sociedad*, 18(3), pp. 145-172.
- Román, M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo*, 39, pp. 69-86.
- Román, M. (2008). *Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE*. En UNESCO, Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe, pp. 209-225.
- Schlossberg, N. K. (1981). *A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition*.
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿Volver la sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos de Tercer y Cuarto grado de la Educación Básica. Santiago de Chile: Autor tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30(3), pp. 39-62.
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar?. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 120-135.
- Torres, R. M. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa transition. *Counseling Psychologist*, 9, pp. 2-18. Disponible em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001100008100900202>>. Acceso em: 12 mar. 2018.

- UNESCO. *Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto* Marcela Román C. 59.
- UNICEF. (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panamá: UNICE UNESCO. (1996). *La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria. Una Perspectiva Global*. París.
- VALLES, S. Miguel. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*.
- Warren, J. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: a new theory and better data. *Youth & Society*, 33(3), pp. 369-39
- Weinstein, J. (1994). *Los jóvenes y la educación media. Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ
- Willis, Paul. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL /Universitaria

PERCEPCIÓN SOBRE EL CURRÍCULO DE ODONTOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN BOGOTÁ D.C., COLOMBIA¹

PERCEPTION ABOUT THE DENTISTRY CURRICULUM OF A PRIVATE UNIVERSITY IN BOGOTÁ D.C., COLOMBIA

Martha Andrea Merchán Merchán*
Fredy Alberto Sánchez Mendoza**

Recibido: Marzo 19, 2023

Aceptado: Agosto 31, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Doctora en Química. Tomas Bata University. Coordinadora de la Maestría en Educación de la Universidad Antonio Nariño, Colombia.
mmerchan30@uan.edu.co
0000-0003-4351-5058

**Magíster en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Coordinador Nacional de Odontología, de la Universidad Antonio Nariño. Colombia.
coordinador.nacional.odontologia@uan.edu.co
0009-0006-9387-5931

Cómo citar este artículo:

Merchán, M. & Sánchez, F. (2023). Percepción sobre el currículo de Odontología de una universidad privada en Bogotá D.C., Colombia. *Revista PACA 15*, pp. 115-134.

¹ Título de la investigación que le dio origen y el periodo de su realización.

Resumen: La percepción de los actores en el proceso de formación acerca de: (i) calidad de programas, y (ii) resultados del aprendizaje permite identificar y diseñar acciones de mejora continua en las instituciones de educación superior (IES). Evaluar dicha percepción arrojó criterios, variables, indicadores y unidades de análisis que orientaron la revisión de la estructura curricular con el fin de efectuar ajustes o, en su defecto, hacer una nueva propuesta académica al plan de estudios. El presente trabajo implementó un estudio descriptivo transversal con muestreo intencional sobre: (i) docentes; (ii) estudiantes; (iii) egresados; y (iv) empleadores, mediante la revisión y adaptación de escalas, teniendo en cuenta dichas unidades de análisis. Los resultados indicaron que entre el 50% y el 60% de los estudiantes perciben al Personal Académico como Bueno; entre el 30% y el 49% perciben Recursos y Servicio, e Infraestructura y Admisión como Bajo; más del 80% de los docentes perciben Contenidos Programáticos, Aspectos Curriculares e Investigación como Excelente; entre el 70% y el 80% perciben Evaluación del Programa y Flexibilidad como Bueno; los egresados perciben Calidad de Formación como Alta, Impacto en la Comunidad y Satisfacción Laboral Económica como

Media; los empleadores perciben a los odontólogos formados en la facultad con Altas Competencias en Trabajo en Equipo. En conclusión, los planes de mejora deberán incluir acciones que permitan enriquecer los procesos de seguimiento a egresados y su impacto en el medio laboral.

Palabras clave: currículo, percepción, odontología, calidad, plan de mejora.

Abstract: The perception of the actors in the training process regarding: (i) quality of programs, and (ii) learning results allows the identification and design of continuous improvement actions in higher education institutions (HEIs). Evaluating this perception yielded criteria, variables, indicators and units of analysis that guided the revision of the curricular structure in order to make adjustments or, failing that, make a new academic proposal to the study plan. The present work implemented a descriptive cross-sectional study with intentional sampling on: (i) teachers, (ii) students, (iii) graduates and (iv) excluded, by reviewing and adapting scales taking into account said units of analysis. The results indicated that between 50% and 60% of the students perceive the Academic Staff as Good; between 30% and 49% perceive Resources and Service, and Infrastructure and Admission as Low; more than 80% of teachers perceive Program Content, Curricular Aspects and Research as Excellent; between 70% and 80% perceive Evaluation of the Program and Flexibility as Good; graduates perceive Training Quality as High, Impact on the Community and Economic Job Satisfaction as Medium; the obstacles perceive the dentists trained in the faculty with High Competences in Teamwork. In conclusion, the improvement plans must include actions that allow enriching the follow-up processes for graduates and their impact on the work environment.

Keywords: curriculum, perception, dentistry, quality, improvement plan.

Introducción

Evaluar los programas de educación superior desde diferentes contextos que permitan dar una mirada al funcionamiento, a resultados como el rendimiento académico de los estudiantes y al impacto de sus egresados en la comunidad, incluyendo eficiencia, productividad, competitividad y calidad, entre otros, es una necesidad en las IES que ha generado una diversidad de análisis, sistemas e indicadores que son utilizados de forma general (Álvarez, 2006).

Definición de currículo: El Ministerio de Educación en Colombia define currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas,

metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (artículo 76, Ley 115 de 1994). El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica. Finalmente, desde el punto de vista normativo el currículo puede ser considerado como el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos (artículo 33, Decreto 1860 de 1994).

Al abordar la definición de currículo, la discusión conceptual es menos clara que el enfoque normativo y genera, como lo menciona Malagón (2005), un problema interesante: construir el estatus epistemológico de currículo. Se han propuesto tres tipos de currículo: (i) el formal (o propuesto: en el cual se formulan los objetivos, los propósitos, los contenidos, las estrategias de evaluación y de enseñanza, es decir todos los componentes para potenciar el proceso educativo), (ii) el real (o ejecutado: las prácticas, la organización, lo implícito y las actividades de profesores y estudiantes) y (iii) el logrado (o apropiado: perteneciente a los sujetos al terminar un ciclo académico, es decir, se evidencia en los egresados).

Relación entre currículo y calidad educative

La publicación de Iribarren y Muñoz (2017) aborda la relación entre currículo y calidad educative, ya que muestra que el ambiente educativo se correlaciona positivamente con el éxito académico. De la misma manera, la revisión sistemática sobre las competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, particularmente en programas de odontología, ha permitido relacionar la calidad del currículo con aspectos inherentes como son: (i) escenarios clínicos; (ii) investigación; y (iii) gestión social y comunitaria, que sin duda contribuyen a la formación integral de generaciones de universitarios (Carbonero *et al.*, 2013; Sáenz *et al.*, 2018).

Los currículos deben ser ajustados y actualizados de forma periódica para que sean percibidos con calidad por la comunidad académica y la población en general, permitiendo a la facultad ser competitiva en el medio educativo. La calidad, la eficiencia, la productividad y la competitividad existen actualmente en los ámbitos del sistema educativo y son el resultado del proceso de globalización que exige reestructurar la universidad, de tal forma que profesores, directivos y padres de familia sean verdaderos agentes de cambio que rompan con las imposiciones a través de la pedagogía crítica para repensar la educación como motor del desarrollo humano (Avendaño y Guacaneme, 2016). La búsqueda de soluciones al problema de la calidad educativa a todo nivel conduce a que se genere un sinnúmero de cambios en los programas, en la formación docente y en los recursos empleados a fin de obtener mejores resultados (Marqués, 2020).

La calidad se relaciona con procesos y resultados del sistema (Celis *et al.*, 2012); en lo que respecta a la educación incluye productos, actores, instituciones, sus contenidos y sus impactos en la comunidad. Al analizar la calidad educativa hay que considerar la existencia de un sistema de evaluación que brinde información sobre los aprendizajes, el qué se aprende y en cuáles condiciones, y no únicamente sobre la proporción de asistencia a clase, determinando niveles aceptables de adquisición de conocimientos. Desde otro punto de vista, la calidad educativa es observable a través de la evaluación de la efectividad de resultados de aprendizaje frente a valores de referencia o normativos que se consideran válidos y significativos en las instituciones de educación superior (Díaz *et al.*, 2006).

La percepción como oportunidad de mejora

Oviedo (2004) define la percepción como un proceso fundamental, catalogado como el proceso inicial de la actividad mental, a través del cual se realizan elecciones y se extrae información. Igualmente, Arnaz (1993, como se citó en Vergara, 2012) y Oviedo (2004) determinan que “es el resultado de la apreciación o juicio de valor acerca de las unidades de análisis: asignaturas estructuradas e integradas, de formación investigativa, actividades académicas de mayor énfasis con la ejecución del plan de estudios”. Hellriegel y Slocum (2009) la consideran como “el proceso por el cual las personas organizan, interpretan y responden a la

información del mundo que las rodea, mediante los sentidos; además representa el proceso psicológico por medio del cual las personas reúnen información del medio y le dan sentido a su mundo”.

Como se observa, el concepto de percepción es subjetivo y es utilizado en diferentes ámbitos de la vida (Valdebenito, 2011): en educación permite determinar juicios, decisiones y conductas, que conducen a acciones y tiene consecuencias reales. Igualmente, la percepción ofrece insumos que se constituyen en evidencias de acuerdo con los significados socialmente expresados y permite determinar las cualidades y elementos de los objetos y la realidad (Menin, 2013). La comunidad percibe la universidad desde varios puntos de vista como: instalaciones, planta docente, dotación, historia, programas ofrecidos, su proyección al medio, investigación, capacidad de respuesta a sus necesidades, calidad y acreditación. La importancia de esta percepción radica en que permite identificar las necesidades de la facultad, sus mejoras para que se establezca una adecuada sincronización de la formación profesional con el contexto del país, la región, el grupo social y la persona.

Indicadores de rendimiento

119

Para determinar el avance de la calidad en las universidades, el Ministerio de Educación evaluó 226 instituciones en el 2017, implementando el modelo de indicadores de desempeño (Ministerio de Educación, 2017) integrando datos de los diferentes sistemas de información existentes en la actualidad relacionados con la educación superior como el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) y los resultados de las Pruebas Saber 11^o y Saber PRO del ICFES. Este modelo permite identificar cómo la institución ha avanzado en el número de graduados, en la reducción de la deserción, en la formación docente, en la empleabilidad de egresados, en la investigación, en el cierre de brechas y en los valores agregados.

Paralelamente el Consejo Nacional de Acreditación (s.f.) estableció las políticas, las estrategias, los procesos y los organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior incluidas en el sistema cumplen con los más altos requisitos de

calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. (Artículo 53, Ley 30 de 1992). De forma complementaria, para iniciar o renovar programas basados en los acuerdos del CESU (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014) las instituciones de educación superior deben partir de análisis basados en datos y en evidencias de las necesidades reales del entorno. Es así como resulta necesario considerar la pertinencia y la factibilidad de los programas de una cierta área del saber en una región o contexto específico, como evidencia o soporte del diseño de un programa nuevo o de la solicitud de renovación de registro calificado, dando cumplimiento a lo establecido en la normativa nacional (Decreto 1330 de 2019).

Es indispensable establecer la percepción del programa por parte de sus actores para realizar un análisis de la calidad y el currículo del mismo en una facultad de odontología, que propende por la formación integral del odontólogo, análisis basado en una alta valoración del conocimiento expresado como dominio de los saberes específicos, con estructuras investigativas rigurosamente soportadas, implementando el aprendizaje basado en problemas (porque permite al estudiante ampliar su perspectiva y lograr una visión abierta a la realidad social desde la cual se alimenta, de manera sistemática, el avance del conocimientos propio de la profesión), sin perder de vista que como profesional, el odontólogo es actor de procesos sociales, políticos y económicos en los cuales su capacidad profesional y su competitividad son factores determinantes de su progreso económico y su desarrollo integral.

120

Visión de la formación odontológica

La enseñanza en el campo de la odontología ha sido influenciada desde sus inicios, al igual que ocurrió en otras áreas de la salud, por el desarrollo en las ciencias generales y específicas del área. Sus currículos han evolucionado según las necesidades y características de cada época (Díaz *et al.*, 2005). Desde el siglo V a. de C., la enseñanza se centraba en la observación de hechos y el discípulo acompañaba e intentaba imitar a un expert: ensayo y error; ya en los siglos XVI, XVII y hasta el XIX se centraba en la experiencia del instructor y el alumno se limitaba a replicar modelo de enseñanza tradicional (Acosta, 2005). Se observa que desde hace más de dos décadas se incrementaron los intentos de hacer cambios estructurales en las facultades de odontología con la introducción de estrategias de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas

(Landa y Morales, 2004), tanto en las preclínicas como en las clínicas. En la Tabla 1 se listan los temas, las características, las competencias o los dominios del conocimiento que en diferentes regiones deben tener los odontólogos.

Tabla 1

Lista de ítems (temas, características, competencias o dominios) que deben tener los odontólogos en diferentes regiones.

Región	Ítems	Referencia
Estados Unidos de Norteamérica	Endodoncia, operatoria dental, control del dolor, cirugía, manejo del paciente, periodoncia, farmacología y prostodoncia.	Joint Commission on National Dental Examinations, 2020
Europa	Profesionalidad, comunicación y don de gentes, bases del conocimiento, manejo de la información, pensamiento crítico, adquisición de información clínica, diagnóstico y planificación de tratamiento, establecimiento y mantenimiento de la salud bucal, promoción de la salud.	Plasschaert y Holbrook, 2004
América Latina	Sólida formación en ciencias básicas biomédicas, competencias para resolver los problemas de salud bucal individual y comunitario, actuando con ética y profesionalismo, poseer formación humanística, responsabilidad social en la promoción, prevención, tratamiento y mantenimiento de la salud bucal, ser consciente de la necesidad de actualización permanente, poseer espíritu crítico para investigar, socializar su conocimiento y responsabilidad con el medio ambiente, tener capacidad de comunicación, gestión y liderazgo.	Sanz y Antoniazzi, 2010

Colombia

Competencias teóricas: ciencias básicas, biología, bioquímica, anatomía, fisiología, patología, inmunología, genética, crecimiento y desarrollo, microbiología, farmacología.

Competencias preclínicas (teórico prácticas): periodoncia, cariología, morfología dental, oclusión, endodoncia, operatoria, prótesis fija, prótesis removible total, ortodoncia, patología y cirugía oral.

Competencias clínicas (niños y adultos): diagnóstico, tratamiento, administración, humanístico, bioseguridad, investigación, toma de decisiones. **Dominios transversales:** profesionalismo, contexto, ética y humanístico, gestión, investigación, docencia. Específicos: promoción de la salud bucal, prevención de la enfermedad bucal, diagnóstico de las condiciones de salud bucal individual y colectiva, tratamiento de las alteraciones de la salud bucal, seguimiento y evaluación para mejorar y mantener la salud bucal individual y colectiva.

Ministerio de Salud y Protección Social, 2013; Resolución 2772 de 2003

Fuente: Investigadores.

Elección de programas

Se ha evidenciado que los resultados de las apreciaciones y juicios de valor relacionados con la calidad de la educación en las IES influyen tanto los motivos de elección de programas académicos como la mejora curricular de los mismos. Por ejemplo, en el estudio de Kabil, Allam y Abd El-Geleel (2018) se recolectaron los motivos de 181 estudiantes que escogieron la carrera de odontología para su formación profesional; por otro lado, Carrasco, Zúñiga y Espinoza (2014) realizaron entrevistas para establecer los factores asociados a la elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo.

Mejoramiento continuo y objetivo del estudio

Siendo “calidad percibida” un aspecto directamente relacionado con el mejoramiento continuo de una propuesta académica, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar la percepción de la comunidad académica sobre el programa de odontología. En este orden de ideas, la presente pesquisa se encaminó a resolver la pregunta de investigación ¿Cuál es la percepción de estudiantes, docentes, egresados y empleadores sobre el programa de odontología de una universidad privada en Bogotá D.C., Colombia?. Los resultados obtenidos fueron un aporte fundamental para la formulación del estudio de pertinencia y factibilidad para identificar las oportunidades de mejora, renovar el registro calificado con una nueva propuesta académica en el plan de estudios, dar inicio a los procesos de acreditación y promover el mejoramiento continuo del programa.

Metodología

El estudio realizado fue descriptivo transversal (Pita, 1995) y la población estudiada fue seleccionada mediante una muestra no probabilística intencional distribuida, según como se presenta en la Tabla 2 (García-García, 2013):

123

Tabla 2

Caracterización de los grupos evaluados, su composición e instrumentos aplicados.

Grupo	Composición	Instrumento
1	Conformado por 30 docentes, con carga académica para el segundo semestre del año 2019.	15 preguntas sobre: contenidos programáticos, evaluación del programa, evaluación, aspectos curriculares, flexibilidad e investigación. Con escala: 1- totalmente en desacuerdo, 2- en desacuerdo, 3- ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4- de acuerdo, 5- totalmente de acuerdo.
2	Conformado por 237 estudiantes matriculados que pertenecían a los semestres de I a X.	16 preguntas sobre: personal académico, recursos y servicios, administración y orientación. Con escala Likert (Matas, 2018): 1-deficiente 2-insuficiente 3-aceptable 4- bueno y 5- excelente

3	Conformado por 50 egresados desde el 2014 al primer semestre del 2019.	28 preguntas agrupadas en unidades de análisis como: socioeconómicos, empleabilidad, calidad en la formación, impacto en la comunidad, satisfacción laboral y económica.
4	Conformado por 20 empleadores.	12 preguntas con unidades de análisis: actividad económica, competencias laborales y desempeño.

Fuente: Investigadores.

Se revisaron y adaptaron las escalas teniendo en cuenta las unidades, uso, validación y universalidad (Tabla 3) para poder aplicarlas a la población seleccionada como las de Vergara–Morales *et al.*, (2018) y Alvarado-Lagunas *et al.*, (2015), siguiendo el procedimiento:

- (i) Se realizó prueba piloto para analizar si las preguntas presentaban coherencia, se entendían y se ajustaban a los objetivos propuestos;
- (ii) Se realizaron correcciones y las personas que participaron en la prueba piloto fueron excluidas;
- (iii) Se realizó un análisis de varianzas entre las variables de la escala de los instrumentos cuyo índice de solidez interna y fiabilidad fue alta.

Los valores del Alfa de Cronbach (Oviedo y Campo, 2005) para los instrumentos aplicados a los grupos fueron: estudiantes (0.91), docentes (0.94), egresados (0.91) y empleados (0.61). Los instrumentos aplicados a egresados y empleadores se montaron en una plataforma virtual. Para estudiantes y docentes se aplicó el cuestionario de forma personal en las aulas durante el periodo académico, previa información sobre el objetivo de la investigación.

Para el análisis se consolidó la información, se clasificó y se generaron las tablas mediante las cuales se presenta la descripción de los resultados. Los datos fueron digitados en hojas de cálculo y se utilizaron análisis estadísticos descriptivos para obtener la media y la desviación estándar de los puntajes por ítem agrupados por unidades de análisis (Pita, 1997). Para favorecer la interpretación de resultados y porcentajes se establecieron los rangos presentados en la Tabla 3:

Tabla 3

Rangos de porcentaje utilizados para la interpretación de resultados.

Porcentaje (%)	Nivel de Consenso
<30	No hay consenso
30 a 49	Bajo (punto débil, revisión, plan de mejora)
50 a 69	Medio (revisión y plan de mejora)
70 a 80	Alto
>80	Muy alto

Fuente: Investigadores.

Resultados

Los estudiantes (N=237) participantes en este estudio se distribuyeron así por semestre: I semestre: 17 estudiantes; II semestre: 39 estudiantes; III semestre: 29 estudiantes; IV semestre: 35 estudiantes; V semestre: 36 estudiantes; VI semestre: 27 estudiantes; VII semestre: 17 estudiantes; VIII semestre: 19 estudiantes; IX semestre: 14 estudiantes; X semestre: 4 estudiantes. El 77% fueron mujeres y el 33% hombres.

En la Tabla 4 se describe el resultado del análisis estadístico de la información obtenida a partir de la percepción de los estudiantes sobre las unidades de análisis del currículo; se observó que consideran: Personal académico y admisión en **consenso Medio**; Infraestructura, Recursos y servicio en **consenso Bajo**.

Tabla 4

Percepción de estudiantes para las unidades de análisis curriculares del programa.

Unidades de análisis	N	Frecuencia	Percepción (%)
Personal académico	237	237	62.8
Recursos y servicios	237	237	40.8
Infraestructura	237	115	41.7
Admisión	237	237	50.9
Orientación	237	237	46.5

Fuente: Investigadores.

Los estudiantes perciben con **consenso Medio** los siguientes ítems: Competencia para enseñar de los docentes, Uso de las TIC para formar, Manejo de la plataforma para gestión de la enseñanza, Capacidad de escenarios clínicos, Instalaciones, Mantenimiento de las clínicas, Cantidad y calidad de los equipos biomédicos, Proceso de admisiones, Registros académicos, Servicio de biblioteca, y Atención y gestión de la facultad. Con **consenso Bajo**, los siguientes ítems: Disponibilidad de aulas, Salas de informática, Recursos educativos (materiales y equipos de laboratorios, equipos de informática, recursos bibliográficos), Laboratorios, y Aulas especializadas e instalaciones deportivas.

Los docentes (N=30) participantes en el estudio presentaron la distribución de edades y experiencia que se muestra en la Figura 1.

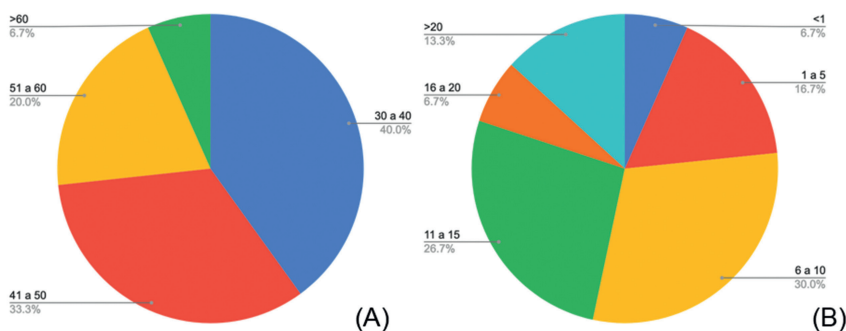


Figura 1. Distribución de rangos de edad (A) y de experiencia (B) para el Grupo 1: Docentes.

Fuente: Investigadores.

La percepción de los docentes referente al currículo para las unidades de análisis: Contenidos programáticos, Aspectos curriculares e Investigación es: Muy alta; y para Evaluación del programa y Flexibilidad es Alta (Tabla 5).

Tabla 5

Percepción de docentes para las unidades de análisis curriculares del programa.

Unidades de análisis	N	Percepción (%)
Contenidos programáticos	30	80.3
Evaluación del programa	30	78.1
Aspectos curriculares	30	85.3
Flexibilidad	30	72.0
Investigación	30	80.4

Fuente: Investigadores.

Los docentes están totalmente de acuerdo (**consenso Muy alto**) con que las asignaturas se encuentran estructuradas e integradas; el Programa es evaluado permanentemente a través del desempeño docente con el desarrollo de competencias odontológicas; las asignaturas son coherentes con el perfil del egresado; promueven el desarrollo intelectual de los alumnos; es lo suficientemente flexible (para ser un programa de la salud) y prioriza formación y producción investigativa.

De los egresados (N=50) participantes en la encuesta, 23% continuaron con estudios de especialización; el 2%, maestrías y el 0.6%, doctorado. En la Tabla 6 se reportan los porcentajes obtenidos sobre la percepción de los egresados; frente a la Calidad de formación es **consenso Alto**, el Impacto en la comunidad y la Satisfacción laboral y económica y la empleabilidad son **consenso Medio**.

Tabla 6

Percepción de egresados para las unidades de análisis curriculares del programa.

Unidades de análisis	N	Percepción (%)
Calidad de formación	50	75.9
Impacto en la comunidad	50	64.9
Empleabilidad	50	59.4
Satisfacción laboral y económica	50	65.2

Fuente: Investigadores.

Los egresados respondieron que el tiempo requerido para conseguir un trabajo relacionado con su carrera fue menor a 1 año (62.1%). Perciben como **consenso Alto** la calidad de la formación en el programa de odontología y el trabajo relacionado con la formación profesional.

Los empleadores (N=20) manifiestan estar extremadamente satisfechos en cuanto a: Trabajo en equipo, Capacidad de identificar, plantear y resolver problemas; muy satisfechos en cuanto al Desempeño; extremadamente satisfechos sobre la Capacidad de formular y gestionar proyectos administrativos, Responsabilidad y compromiso social, Promocionar la salud y prevenir la enfermedad y manifiestan pertinencia social del programa y el impacto es alto.

Discusión

La percepción de los estudiantes sobre los docentes es mejor en los primeros semestres (I a V semestre); coincide con las actividades preclínicas; este nivel disminuye cuando ingresan a escenarios de formación clínicos (VI a X semestre) y se debe posiblemente al aumento de las exigencias porque se pasa de modelos de simulación a la atención directa de pacientes. Estos resultados coinciden con los de Díaz-Véliz *et al.* (2011) y los de Ibieta (2012) en donde los estudiantes que ingresan a escenarios de formación clínicos bajan su puntuación sobre los docentes.

Los estudiantes percibieron Orientación, Recursos y servicios e infraestructura como puntos débiles que ameritan una revisión y un plan de mejora. Debido a que el tiempo de actividad académica presencial y de trabajo independiente no les permite hacer deporte tienen ante los escenarios deportivos una percepción baja aunque había algunos escenarios deportivos su uso era limitado. Resultados similares encontraron Castañeda *et al.* (2016) donde en una población de 1085 universitarios el 53.8% abandonaron la actividad deportiva por aspectos académicos o no la practicaban.

Los docentes tienen buen manejo de tecnología de información y comunicaciones, lo que coincide con Tapasco y Giraldo (2017) quienes manifiestan que el aprendizaje es enriquecido por el uso de las TIC y es más efectivo comparado con enfoques tradicionales porque apoya los diagnósticos, los tratamientos e incrementa la agilidad, la practicidad y la

calidad de la atención clínica; igualmente corresponden con lo reportado por Figueredo *et al.* (2014), ya que mejoran la calidad de la atención ofrecida y son herramientas útiles de marketing.

Los contenidos, la evaluación y la investigación son el hilo conductor e integrador de los contenidos, permitiendo observar que en el programa las competencias de formación general y específica están articuladas con los objetivos de la facultad y los perfiles de egreso, resultados que coinciden con los obtenidos por Ramírez (2009), en dónde se reporta que las competencias favorecen el logro de los objetivos planteados por el programa. La investigación, un punto sobresaliente, genera habilidades de exploración y resolución de problemas en los estudiantes de la facultad, situación contraria a la descrita por Castro *et al.* (2018), donde 144 estudiantes manifestaron tener un concepto deficiente sobre la formación investigativa, redacción científica y trabajos monográficos porque los procesos tienen trabas burocráticas y de exagerado perfeccionismo, lo que genera desmotivación.

Los egresados perciben que la formación obtenida les permitió desarrollarse como profesionales altamente capacitados para resolver patologías bucales, lo que coincide con los resultados de Icaza *et al.* (2006) donde egresados manifestaban ser competentes en áreas clínicas. El seguimiento y acompañamiento a egresados es un punto débil de la facultad, mientras que la implementación de modelos holísticos como los propuestos por Garzón (2018) generarían beneficios a los graduados como intermediación laboral y educación continuada, y a la universidad le permitirá la autoevaluación, acreditación y asumir su responsabilidad social.

La cantidad de egresados de odontología en Colombia durante el periodo 2001-2017 fue de 19.967 odontólogos; la facultad graduó en ese mismo periodo 439 odontólogos (2.19%), quienes manifiestan conseguir trabajo de forma rápida como empleado o como profesional independiente, con una buena acogida por las empresas empleadoras. Permanecen en su ciudad de formación, realizan actividades para mantener y devolver la salud bucal, impactando de forma positiva en las necesidades de su departamento y región. Los empleadores perciben a los odontólogos formados en la facultad con altas competencias en trabajo en equipo, diseñar y desarrollar programas que mejoran la salud

bucal de los individuos y sus familias y la participación en proyectos de investigación que impactan en la comunidad.

Conclusiones

Los resultados obtenidos son fundamentales para la formulación del estudio de pertinencia y factibilidad; igualmente para identificar las oportunidades de mejora, promover el mejoramiento continuo del programa, renovar el registro calificado y permitirán dar inicio a los procesos de acreditación.

Una adaptación rápida a perfiles epidemiológicos, la implementación de estrategias y modelos de aprendizaje actuales, la articulación de las rúbricas de evaluación con portafolios de seguimiento, la evaluación de la coherencia entre el profesional formado y las necesidades de la población, una visión autocrítica del programa impartido por la facultad y de las facultades del entorno nacional e internacional y con adhesión del conceptos de que los estudiantes deben estar evaluados como altamente competentes en entornos preclínicos antes de iniciar tratamiento en pacientes (General Dental Council, 2015). Se propone actualizar y presentar un nuevo plan de estudios con características como disminuir créditos académicos entre un 20 y un 25%, fortalecer las simulaciones en entornos preclínicos tecnificados para desarrollar y complementar competencias específicas, iniciar la atención clínica en semestres superiores, articular temáticas de mantenimiento del paciente sano individual y colectivo, vida saludable, odontología sustentable y ambientalmente sostenible.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1):0. ISSN 0034-7507
- Alvarado-Lagunas, E., Luyando-Cuevas, J.-R., & Picazzo-Palencia, E. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la calidad de las universidades privadas en Monterrey. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17): pp. 58-76. doi:10.1016/j.rides.2015.10.003
- Álvarez, L. (2006). Investigaciones con enfoque cualitativo en la atención primaria de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(3). Recuperado: 20 de mayo de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252006000300014&lng=es&tlng=es

- Avendaño, W. R., y Guacaneme, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), pp. 191-206. Recuperado: mayo 15 de 2020. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100014&lng=en&tlng=
- Carbonero, M. A., Román, J. M., & Ferrer, M. (2013). Programa para “aprender estratégicamente” con estudiantes universitarios: Diseño y validación experimental. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), pp. 876–885. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.165671>
- Carrasco, E., Zúñiga, C. y Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la educación*, (40): pp. 95-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004>
- Castañeda-Vázquez C., Campos-Mesa M.C. y DelCastillo-Andrés Ó. (2016) Actividad física y percepción de salud de los estudiantes universitarios. *Rev. Fac. Med.* 64(2): pp. 277-84. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.53068>
- Castro Rodríguez, Y., Sihuay-Torres, K. y Pérez-Jiménez, V. (2018). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de odontología. *Educación Médica*, 19(1): pp. 19-22. doi:10.1016/j.edumed.2016.11.001
- Celis, M., Jiménez, O. y Jaramillo, J. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? En ICFES (Ed.), *Estudios sobre Calidad de la Educación en Colombia*, (pp. 67-98). Bogotá D.C.: ICFES. ISBN:978-958-11-0595-3
- Consejo Nacional de Acreditación (s.f.), *Inicio - Consejo Nacional de Acreditación - CNA*. <https://www.cna.gov.co/portal/>
- Consejo Nacional de Educación Superior - CESU. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en escenario de la paz. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-344500.html>
- Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* 51.025.
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 agosto de 1994. *Diario Oficial* 41.473. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?_noredirect=1
- Díaz-Véliz, G., Mora, S., Bianchi, R., Gargiulo, P. A., Terán, C., Gorena, D., Lafuente-Sánchez, J. V. y Escanero-Marcen, J. F. (2011). Percepción de los estudiantes de medicina del ambiente educativo en una facultad con currículo tradicional (UCH-Chile) y otra con currículo basado en problemas (UNC-Argentina). *Educación Médica*, 14(1): pp. 27-34. Recuperado en 26 de mayo de 2020. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132011000100007&lng=es&tlng=pt

- Díaz, E., Ramos, R. y Romero, E. (2005). El currículo y el profesor en la transformación del binomio práctica médica - educación médica. *Educación Médica Superior*. 19(2): 1. Recuperado: 23 de mayo de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000200003&lng=es&tlng=es
- Díaz, V., Valencia, G. C., Muñoz, J. A., Vivas, D. F., y Urrea, C. E. (2006). Educación Superior: horizontes y valores. Relación PEI ECAES. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana, USB, Cali. ISBN 978-958-97960-2-3
- Figueredo, M., Pereira, M., Da Silva, C., Durigon, J., Barone, D. y Vacca, V. (2014). Estudio y análisis de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en odontología en Rio Grande do Sul. *Odontoestomatología*, 16(23): pp. 20-28. Recuperado: 23 de mayo de 2020. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93392014000100004&lng=es&tlng=es
- García-García, J. A., Reding-Bernal, A. y López-Alvarenga, J. C. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8): pp. 217-224. ISSN 2007-5057. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72715-7](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72715-7)
- Garzón, A. (2018). Modelo para el Seguimiento y Acompañamiento a Graduados (SAG), una visión holística de la gestión de la calidad de la educación superior. *Educación*, 27(52): pp. 201-218. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.011>
- General dental Council. (2015). Standards for Education. [https://www.gdc-uk.org/docs/defaultsource/quality-assurance/standards-for-education-\(revised-2015\).pdf?sfvrsn=1f1a3f8a_2](https://www.gdc-uk.org/docs/defaultsource/quality-assurance/standards-for-education-(revised-2015).pdf?sfvrsn=1f1a3f8a_2)
- Hellriegel, D. y Slocum, J. W. (2009). *Comportamiento organizacional*. 12a. ed. México D.F. Cengage Learning Editores. ISBN-13: 978-607-481-323-4
- Ibieta H. (2012). Percepción de la experiencia del primer año de clínica integral en alumnos de odontología de una universidad privada chilena. *Rev. Educ. Cienc Salud*, 9(2): pp. 109-115.
- Icaza, J. L., Ludeña, M.A., Bernabé, E. y Beltrán-Neira, R.J. (2006). Autopercepción del dominio de competencias clínicas odontológicas entre recién graduados de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1): p. 9. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/REH/article/view/1925>
- Iribarren, O. y Muñoz, N. (2017). Evaluación de percepción del ambiente educativo en un programa de especialización de cirugía general. *Investigación en Educación Médica*, 6(22): pp. 127-128. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.119>
- Joint Commission on National Dental Examinations - JCNDE. (23 de mayo de 2020) <https://jcnde.ada.org/>
- Kabil, N. S., Allam, G. G. y Abd El-Geleel, O. M. (2018). Motivational reasons for choosing dentistry as a professional career & factors affecting

- specialty choice among final year dental students. *Future Dental Journal*, 4(2): pp. 308-313. <https://doi.org/10.1016/j.fdj.2018.04.002>
- Landa, V. y Morales, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*. 13(1): pp. 145-157. [fecha de Consulta 23 de mayo de 2020]. ISSN: 0717-196X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. *Diario Oficial* 41.214.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 29 de diciembre de 1992. *Diario Oficial* 40.700.
- Malagón, L. A., (2005). El Currículo. Una Reflexión Crítica. *Sophia*, (1): pp. 83-102. [Consulta: 14 de Agosto de 2023]. ISSN: 1794-8932. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740777007>
- Marqués, P. (3 de mayo de 2020). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Microsoft Word - TXT_4_S5_CAL_INN_CenEDUC.docx - TXT_4_S5_CAL_INN_CenEDUC.pdf, http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad5/lecturas/TXT_4_S5_CAL_INN_CenEDUC.pdf
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 20(1), pp. 38-47. Recuperado: 15 de mayo de 2020. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es.
- Menin, O. (2013). ¿Qué es una educación de calidad?. *Praxis Educativa*, XVII(1 y 2):47-50. ISSN: 0328-9702. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924005>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Perfil y competencias profesionales del odontólogo en Colombia. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Odontologia_Octubre2014.pdf
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales* [en línea].(18): pp. 89-96. [fecha de Consulta 15 de Mayo de 2020]. ISSN: 0123-885X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(4): pp. 572-580.[fecha de consulta, 23 de mayo de 2020]. ISSN: 0034-7450. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Pita, S. (1995). Epidemiología. Conceptos básicos. En: *Tratado de Epidemiología Clínica* (pp. 25-47). Madrid, España. DuPont Pharma, S.A.; Unidad de epidemiología Clínica, Departamento de Medicina y Psiquiatría. Universidad de Alicante. (Actualizado 28/02/2001)
- Pita, S. (1997). Uso de la estadística y la epidemiología en atención primaria. En: Gil, V.F., Merino J. Orozco D, Quirce F. *Manual de metodología de trabajo en atención primaria*. (pp. 115-161) Universidad de Alicante. Madrid, Jarpoyo Editores, S.A.

- Plasschaert, J. y Holbrook, W. (2004). Perfil y Competencias del Dentista Europeo. *Gaceta Dental*, pp. 24-30. <http://www.ub.edu/depodonto/Competenciasdentistaeeuropeo.pdf>
- Ramírez, H. (2009). *El plan de estudio, el desempeño docente en el aula, el uso de los recursos tecnológicos y la calidad de la formación profesional de los estudiantes de Educación Artística de la Escuela Superior Pública de Música "Lorenzo Luján Darjón" de Iquitos*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2391>
- Resolución 2772 de 2003. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud. *Diario Oficial No. 45.388*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86416_Archivo_pdf.pdf
- Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E., y Bruna, D. V. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*, 11(6): pp. 83-98. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000600083>
- Sanz, M. y Antoniazzi, J. H. (2010). Libro del Proyecto Latinoamericano de Convergencia en Educación Odontológica (PLACEO). Brasil. Editora Artes Médicas Ltda. ISBN 978-85-367-0112-7, <https://biblioteca.univap.br/dados/00003a/00003acc.pdf>
- Tapasco, O. y Giraldo, J. (2017). Estudio Comparativo sobre Percepción y Uso de las TIC entre Profesores de Universidades Públicas y Privadas. *Formación Universitaria*, 10(2): pp. 3-12. doi: 10.4067/S0718-50062017000200002. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n2/art02.pdf>
- Valdebenito L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1): pp. 1-25. ISSN 0719-0964
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz-Mujica, A. Pérez, M. (2018). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Psicología Educativa*, 24: pp. 99-106. 10.5093/psed2018a15
- Vergara M. Y. (2012). *Percepción de docentes y estudiantes sobre el currículo de estudios de una universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Facultad de Educación. Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/30471c1e-7f21-4557-ac85-720a06d872ed/content>

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS ADMINISTRADORES DE EMPRESAS¹

CRITICAL THINKING IN THE TRAINING OF BUSINESS ADMINISTRATORS

Luis Alejandro González Cabrera*

Recibido: Enero 25, 2023

Aceptado: Septiembre 8, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Garzón, Huila, Colombia. luisalejandrogonzalezcabrera@gmail.com
0000-0003-1432-9969

Cómo citar este artículo:

González, L. (2023). Pensamiento crítico en la formación de las y los administradores de empresas. *Revista PACA 15*, pp. 135-150.

1 Investigación realizada durante el año 2022.

Resumen: La presente investigación indaga sobre el lugar del pensamiento crítico como estrategia de formación en los programas de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Regional Sur). Para ello analiza la propuesta curricular contenida en los documentos maestros de los programas analizados y examina, mediante entrevistas, a la comunidad académica sobre las estrategias didácticas y de evaluación usadas dentro del programa. Se concluye que, si bien hay una disposición favorable hacia el pensamiento crítico, este se entiende de manera restringida, pues solo se le comprende y utiliza como una capacidad cognitiva para razonar mejor, sin que ello involucre necesariamente la crítica epistemológica y la crítica social; el resultado es un programa dispuesto alrededor de estrategias de reproducción del conocimiento. No obstante, el trabajo evidencia la importancia de la razón crítica en la disciplina y en las posibilidades del pensamiento crítico para transformarla.

Palabras clave: pensamiento crítico, crítica epistemológica, crítica social, razón crítica, razón instrumental.

Abstract: This research explores the role of critical thinking as a training strategy in business administration

programs at the University Surcolombiana and the Minuto de Dios University Corporation (Southern Region). It analyzes the curriculum proposals found in the master documents of the programs and examines, through interviews, the academic community's use of didactic and evaluation strategies within the program. In conclusion, while there is a favorable disposition towards critical thinking, it is often narrowly understood and used merely as a cognitive skill for better reasoning, often without engaging in epistemological or social critique. This results in programs primarily focused on knowledge reproduction strategies. Nonetheless, the study highlights the importance of critical reasoning in the discipline and its potential for renewal.

Keywords: critical thinking, epistemological critique, social critique, critical reason, instrumental reason.

Introducción

El presente artículo reconoce los inminentes retos de orden ambiental y social del siglo XXI, así como la relevancia de la formación de los administradores de empresas para hacer frente a tales desafíos desde el saber disciplinar. Por ende, esta investigación se ha interesado en comprender la dinámica de formación de los administradores de empresas y la influencia del pensamiento crítico en ella. Para ello, se tomaron como caso de análisis los programas de administración de empresas en dos instituciones de educación superior: la Universidad Surcolombiana y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Regional Sur).

El pensamiento crítico es ampliamente abordado en diversos discursos pedagógicos, ya que se considera fundamental para la educación del siglo XXI, propuestas como las 4C de Germaine et al. (2016) y diversos estudios aplicados lo consideran una competencia esencial; sin embargo, debido a su naturaleza polisémica, su sentido puede variar y dar lugar a diferentes formas de comprenderlo y desarrollarlo.

En el campo de la administración de empresas, es crucial fomentar el pensamiento crítico, debido a la influencia que las decisiones y los métodos de gestión tienen en la sociedad y en el medio ambiente. La promoción del pensamiento crítico representa una oportunidad para ofrecer una visión profunda y transformadora de la administración de empresas como disciplina teórica y práctica.

En consecuencia, el presente documento ofrece, en primer lugar, una serie de reflexiones de orden conceptual. Estas reflexiones permiten definir la idea de pensamiento crítico desde las teorías críticas, con el fin de identificar cómo se reflejan los elementos de pensamiento crítico en la propuesta curricular, didáctica y de evaluación que conforman los programas de administración de empresas estudiados.

Finalmente, se presenta la metodología utilizada, la cual incluyó el análisis de documentos maestros y microcurrículos de dichos programas, junto con treinta entrevistas en total a docentes, estudiantes y egresados. Los resultados y el análisis se presentan para revelar el papel del pensamiento crítico dentro de la formación.

Referentes teóricos y conceptuales

Este apartado explora dos enfoques sobre el pensamiento crítico. Uno, en el cual se le ubica como una habilidad cognitiva dentro de la órbita de la razón instrumental; y otro, en el cual se incluye en él la crítica epistemológica y social, lo cual lo aproxima a una concepción basada en la razón crítica.

137

El pensamiento crítico como habilidad cognitiva de la razón instrumental

Horkheimer (1969) definió la razón instrumental como la capacidad de adaptar medios para fines específicos. En autores como Schellens et al. (2009), Facione (2007) y Ennis (1987) el pensamiento crítico pareciera ser definido dentro de esta esfera, pues se le considera como un mecanismo intelectual eficiente para resolver problemas.

Por su parte, la razón instrumental ha sido fundamental para la construcción moderna de las teorías administrativas, pues responde favorablemente a la búsqueda de herramientas para la gestión del capital (Derrida, 2012), asegurando que su reproducción sea eficiente y que mantenga su prevalencia como factor de producción, incluso a pesar de los costos sociales y ambientales que acarrea (Aktouf, 2001).

Por ello, si el pensamiento crítico se limita a la razón instrumental se enfrenta a un límite en su capacidad de reflexión, puesto que, al enfocarse

en la búsqueda eficiente de resultados, no indaga por los elementos que subyacen detrás de la razón misma que los avala, ni en las consecuencias que, más allá de su marco, dichos resultados puedan tener.

Para superar dicho límite que impone la razón instrumental, el pensamiento crítico debe preocuparse, no solo por desarrollar habilidades cognitivas que conlleven a que el individuo sea capaz de razonar mejor y solucionar de manera eficiente los problemas, sino que debe ser capaz de entregarle la posibilidad de pensar reflexivamente sobre los fines mismos de dicha razón y los supuestos sobre los que esta se sostiene.

Pensamiento crítico como crítica epistemológica y social

Para Horkheimer (1969), una razón que supere dicho límite se constituye como razón crítica en tanto es capaz de cuestionar y examinar de manera profunda las estructuras y suposiciones que subyacen al conocimiento mismo y la sociedad.

Esta definición de razón crítica permite ver al pensamiento crítico como una posibilidad para cuestionar los elementos y las condiciones de validez en la construcción del conocimiento, y no solamente como una búsqueda eficiente de medios (Oyler y Romanelli, 2014). Por ello, implica cuestionar y poner en crisis las creencias, las ideologías y las cosmovisiones que conforman nuestra percepción, sentimientos y relaciones con la realidad. Pensar críticamente es explorar enfoques epistemológicos alternativos que enriquezcan el pensamiento y permitan cuestionar las estructuras de la razón (Martín y Barrientos, 2009; Saiz y Rivas, 2011).

Adicional a ello, es esencial reconocer que el acto de razonar está intrínsecamente ligado a nuestras capacidades de pensamiento. Como sugiere Rodríguez (2018), la ontología del pensamiento crítico se revela como un fenómeno bioprágmató, donde las contingencias históricas y elementos institucionalizados, como el lenguaje, juegan un papel esencial en la definición de las ideologías y las creencias individuales, y, por lo tanto, en la forma en que razonamos (Ossa y Díaz, 2017; Eribon, 2019). Esto se debe a que la razón no es neutral y menos cuando se trata de fenómenos como la ética o el conocimiento (Zuleta, 2009).

En consecuencia, el verdadero potencial del pensamiento crítico radica en su capacidad para unir la crítica epistémica y social, cuestionando constantemente las formas establecidas de pensamiento, las formas de vida colectiva, el sentido común y las relaciones sociales y políticas en una sociedad determinada (Wacquant, 2006).

El ser crítico se valida al ser capaz de plantear preguntas que cuestionen los mecanismos de validez del conocimiento, los elementos ideológicos de una realidad social como también el objetivo mismo del conocimiento (Morales, 2014).

En última instancia, el pensamiento crítico no solo trata de resolver problemas eficazmente, sino de cuestionar y transformar paradigmas establecidos. En este sentido, la potencia de la pedagogía crítica (Freire, 1987) está en la capacidad de entender que el individuo no solo busca comprender el mundo, sino también transformarlo mediante la búsqueda de la emancipación de todas las formas de opresión.

En resumen, el pensamiento crítico abarca tanto la habilidad cognitiva como la crítica epistemológica y social, reconociendo la no neutralidad del pensamiento y que el potencial de este pensamiento está más allá de la mera resolución de problemas.

Pensamiento crítico en la administración de empresas

En la historia moderna, la administración de empresas ha estado intrínsecamente ligada a lo que se conoce como la razón instrumental. Sin embargo, en tiempos recientes, ha emergido una perspectiva teórica más profunda y reflexiva conocida como los Estudios Críticos en Administración (ECA). Esta nueva perspectiva, como señala Fernández (2007), profundiza en los aspectos sociales, culturales y políticos que influyen en la toma de decisiones y la dinámica organizativa.

Autores como Knights y Willmott (1989), Aktouf (2001; 2017), Burrell (2007), Linstead (2007), Parker (1999), y Alvesson (2008) han abordado temas críticos en la administración, incluyendo la diversidad en el trabajo, la sostenibilidad, las relaciones laborales y la responsabilidad social corporativa. Su enfoque no busca solo eficiencia, sino que problematiza y reflexiona, desde la razón crítica, el fenómeno administrativo, resaltando contrastes, injusticias y posibilidades de transformación.

Esto se traduce en la búsqueda de prácticas empresariales más justas, equitativas y éticas que promuevan la emancipación de los trabajadores, la eliminación de estructuras de poder opresivas y una mayor consideración por el bienestar de las personas y el entorno.

Es por ello que los Estudios Críticos en Administración demandan un tipo de pensamiento crítico que trascienda los límites de la razón instrumental. Este enfoque debe cuestionar no solo las metodologías y epistemologías, sino también los propósitos y significados detrás de las prácticas administrativas, ya que, al hacerlo, proporciona las bases teóricas y prácticas necesarias para transformar la disciplina, y así repensar el cómo afrontar los retos contemporáneos.

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo (Sampieri, et. Al, 2014) y su objetivo principal es identificar el papel del pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda especializada utilizando palabras clave para explorar las discusiones sobre el pensamiento crítico y construir una conceptualización del mismo. Posteriormente, se examinó tanto lo curricular como las estrategias de formación existentes.

Para analizar lo curricular, se hizo uso de la técnica de análisis documental (McMillan & Schumacher, 2001), y con ella se evaluaron los documentos maestros de los programas y los microcurrículos relacionados con la formación disciplinar. Esta técnica se empleó para investigar el concepto existente de pensamiento crítico, los objetivos del plan de estudios, el rol del entorno y los métodos de formación.

Adicionalmente, se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas con un total de 30 participantes, incluyendo estudiantes de diferentes semestres, egresados con menos de 5 años de graduación y docentes activos en el programa de administración de empresas. Estas entrevistas tenían como objetivo identificar la concepción de pensamiento crítico en la comunidad académica y la presencia de este en las estrategias didácticas y de evaluación. Para esto último, se utilizaron categorías de análisis relacionadas con la crítica epistemológica y la crítica social.

Para abordar aspectos de la crítica epistemológica, se utilizaron categorías de análisis que incluyen análisis de fuentes y evidencias, cuestionamiento de supuestos, exploración de paradigmas, reflexión sobre la construcción del conocimiento, análisis de metodologías y consideración de perspectivas históricas. Estas categorías evalúan si la formación se esfuerza por generar capacidad de análisis sobre la calidad de las fuentes de información, si existe en la formación cuestionamiento de supuestos, exploración de paradigmas y análisis sobre la influencia histórica en conceptos y teorías administrativas.

Por otro lado, para explorar la crítica social, se emplearon categorías como análisis del contexto sociocultural, exploración de poder y desigualdad, enfoque en problemas sociales, reflexión ética, identificación de sesgos y estereotipos y vinculación con la realidad social. Estas categorías ayudaron a examinar cómo se abordan el contexto cultural, el poder, los problemas sociales, la ética y los sesgos en la formación, así como la relevancia de los conceptos en la realidad social.

Además, se incorporaron cuatro categorías adicionales para integrar tanto la crítica epistemológica como social, a saber: análisis crítico de teorías, exploración de conexiones epistemológicas y sociales, desafío a la normatividad y consideración de consecuencias sociales, para así develar el rol simultáneo de estas en la formación.

Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y se identificaron los elementos más relevantes para comprender la concepción existente del pensamiento crítico y cómo las estrategias educativas lo promueven.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan las principales reflexiones en relación con el análisis de los documentos institucionales de los programas y, posteriormente, se exponen los principales resultados obtenidos de las entrevistas.

Sobre los documentos maestros y los microcurrículos.

Como primer elemento, llama la atención que en los documentos maestros no existe una mención directa, clara y concreta sobre el significado

del pensamiento crítico; en cambio, se hace alusión, reiteradamente, al término de pensamiento administrativo.

En este contexto, la crítica adquiere un rol particular. A pesar de ser uno de los objetivos formativos de los programas, la crítica parece estar principalmente asociada a la generación de valor. En lugar de concebirla como una acción reflexiva frente a la realidad, se la considera más como una habilidad orientada hacia la creación y justificación de valor mercantil mediante la eficiente gestión organizacional.

Los documentos de ambas instituciones enfatizan la promoción del análisis crítico de los problemas regionales, aunque insisten en que esta discusión debe estar alineada con el modelo de desarrollo regional y nacional. Esto plantea el desafío de subordinar el concepto de crítica a un modelo de razonamiento impuesto por el modelo de desarrollo, lo que influye en las posibilidades de reflexión pues le impone claros límites.

En el programa de UNIMINUTO se mencionan principios como sostenibilidad, actitud ética y otros. Sin embargo, es esencial abordar estos términos con pensamiento crítico. Por ejemplo, el concepto de sostenibilidad a veces puede ser utilizado para enmascarar relaciones de poder inherentes al sistema capitalista (Leff, 2004; Aktouf, 2001; O'Connor, 2000; Isla, 2016; Tanuro, 2011). Esto destaca la importancia de no solo mencionar estos principios, sino de analizar críticamente su contexto y significado.

La misma situación viene al caso con el término de actitud ética que, sin una reflexión constante, puede ser justificadora de un tipo de razón y de un marco de comportamiento específico. Por ejemplo, para Webber (2009) fue, precisamente, la lógica de la ética protestante la que posibilitó el desarrollo inicial del capitalismo, pues legitimaba una forma determinada de trabajo y acumulación. Ninguno de los dos programas tiene una asignatura de ética dedicada a discutir sobre ella y su rol.

A su vez, dado que el objetivo de una economía capitalista es la reproducción eficiente del capital, dicha disposición podría colocar en tensión la búsqueda de la maximización de las ganancias y las formas de lograrlo. Autores como Luxemburgo (1933), Harvey (2018), Veblen (2014), Stiglitz (2002) han señalado estas tensiones y cómo, en última instancia, la

lógica de acumulación y maximización tienden a ser absolutas y capaces de erigir un marco ético a su conveniencia.

La reflexión ética sobre el trabajo es esencial para adecuar la organización laboral, un objetivo fundamental en la administración de empresas. Esto requiere la aplicación de la razón crítica en lugar de la instrumental, dado que la ética no es un fenómeno neutral (Zuleta, 2009). La razón crítica es necesaria para debatir el marco ético que sostiene las estructuras jerárquicas y la preferencia por el capital en la distribución de recursos y la producción de bienes y servicios, como lo señala Aktouf (2001a).

Por su parte, en la Universidad Surcolombiana se suscribe un acuerdo pedagógico institucional que no se refleja en el currículo como lo sugiere el acuerdo, pues no se integran diversas epistemologías a la propuesta curricular. En su lugar, se encuentra una carga importante de asignaturas de enfoque positivistas y pocas que aborden otras formas epistemológicas de conocimiento, como la crítica social o la hermenéutica.

Esta situación se refleja en los microcurrículos de asignaturas como procesos administrativos, fundamentos de administración, desarrollo organizacional y las relacionadas con la gestión del talento humano, las cuales se centran principalmente en una bibliografía limitada que promueve una visión instrumental sin fomentar la reflexión sobre los supuestos teóricos subyacentes en el conocimiento. Su objetivo principal es proporcionar una formación orientada a satisfacer las demandas del mercado laboral, sin enfocarse en el desarrollo de habilidades críticas.

El no integrar diversas epistemologías ocasiona que el modelo de organización sobre el cual se construyen las discusiones dentro del programa esté limitada a la esfera de la organización bajo la lógica capitalista y, a partir de ello, las decisiones que se toman tienden a estar explicadas y razonadas bajo los preceptos propios de dicha lógica. Por ejemplo, no se encuentran asignaturas que apelen a otras formas de organización como las cooperativistas, comunistas o anarquistas que están en campos opuestos a dicha lógica, pero permiten enriquecer la discusión y ampliar los horizontes de posibilidades, tanto teóricos como prácticos para la administración.

En resumen, la idea presente de pensamiento crítico, que no aparece de forma expedita en ambos documentos maestros, queda restringida a los marcos determinados por la razón instrumental, en tanto que no se promueve una reflexión sobre los fines mismos del conocimiento administrativo, no evidencia una discusión sobre las bases mismas de dicho conocimiento, ni las consecuencias sociales que este genera.

Caracterización del pensamiento crítico, de las estrategias didácticas y de evaluación.

A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con la caracterización realizada por la comunidad académica sobre cómo se concibe al pensamiento crítico, evidenciando que:

- El pensamiento crítico es un lugar relevante y común en los discursos sobre educación en la comunidad académica. Los relatos sobre la caracterización y estrategias didácticas y evaluativas fueron homogéneos para ambas instituciones; esto se puede explicar debido a que, tanto docentes como estudiantes, son de la misma región y responden a un contexto social, cultural y económico similar.

- El pensamiento crítico es identificado dentro del marco de la razón instrumental, pues tanto estudiantes como egresados y docentes de ambas instituciones lo entienden como una capacidad de razonar para encontrar soluciones eficientes.

- En consecuencia, las conceptualizaciones sobre pensamiento crítico no involucran necesariamente la capacidad de incorporar en él la crítica epistemológica o social.

- Por ejemplo, el pensamiento crítico, promovido desde la razón instrumental, se hizo evidente cuando se habló con los entrevistados sobre uno de los objetivos que promueve la formación que tiene que ver con la generación de empresa. Allí, las personas entrevistadas manifestaron que el uso del pensamiento crítico se limitaba a la discusión sobre las formas eficientes, tanto legales y técnicas, para la conformación de empresa, pero no se evidenció que hubiese una discusión sobre el telos o la ontología de las empresas a crear.

- Una concepción del pensamiento crítico, en torno a la razón crítica, trascendería dicho enfoque que solo busca la eficiencia en los medios y analizaría el fin mismo de la creación de la empresa y cómo esta actuará, si lo hará promoviendo prácticas arraigadas en la administración

tradicional que prioriza la generación de utilidades a través de prácticas que perpetúan las ideas dominantes o construyendo formas favorables de relación entre el medio ambiente y el ser humano (Aktouf, 2017).

- En resumen, el concepto de pensamiento crítico para la comunidad académica se relaciona con la capacidad de buscar soluciones eficientes, sin discutir, necesariamente, los elementos epistémicos y sociales involucrados.

Ahora bien, en relación con el lugar del pensamiento crítico en las estrategias didácticas y de evaluación se identificó que:

- Prevalen las estrategias de formación tradicionales, en las cuales no se promueve la crítica epistemológica y/o social.

- Esto se evidencia a través de menciones recurrentes, especialmente por parte de estudiantes y egresados, quienes indican que la formación tiende a perpetuar prácticas gerenciales que dan prioridad a la eficiencia financiera por encima de otros aspectos, incluyendo cuestiones éticas y sociales.

- Por ejemplo, en las materias que tiene que ver con la toma de decisiones, se hace hincapié en la relevancia de los aspectos cuantitativos y de factibilidad financiera, relegando a un segundo plano las consideraciones éticas que una decisión empresarial pueda acarrear. Esta falta de atención a dichas implicaciones en las decisiones de gestión resalta una preocupación central en la formación: ¿se está educando a los futuros profesionales para priorizar la eficiencia financiera o para considerar más ampliamente el impacto de sus acciones en la sociedad?

- Dichas estrategias didácticas se limitan a presentar problemas para ser resueltos y analizados bajo paradigmas que favorecen las ideas económicas dominantes.

- Esto responde a que las didácticas, según los estudiantes, presentan a la administración como una disciplina científica, más cercana a una ciencia dura que a una ciencia social. No se discute sobre los límites y posibilidades que ello genera.

- No se evidenció por parte de las personas participantes en las entrevistas, la promoción de los estudios críticos en administración (ECA) dentro de la formación.

- Durante las discusiones con los estudiantes sobre la base teórica se destacó que la didáctica y la evaluación se centran en el aprendizaje del cómo, pero no profundizan en el porqué. Hay más preocupación

por cómo se organiza eficientemente el trabajo para generar ganancias, que por preguntarse si es justa la forma, o si hay otras, para repartir el plusvalor resultante de dicha organización.

- No se dan espacios para el debate y los docentes son representados por estudiantes y egresados, como figuras que generalmente no permiten opiniones diversas y, por lo tanto, las clases se convierten en espacios para la reproducción.

- Esto demuestra relaciones jerárquicas en la formación que anulan la iniciativa intelectual. Algunos estudiantes, de ambas instituciones, señalaron que muchas veces deben decir y escribir lo que el docente quiere escuchar y leer para pasar.

- Al hablar sobre las implicaciones que tiene la ideología, los estudiantes (especialmente de la Universidad Surcolombiana) señalaron que no hay espacio de debate para poner esos elementos en relieve, pues no se promueven discusiones sobre los supuestos subyacentes o los sesgos en la teoría administrativa.

- Se privilegia una formación que se sostiene sobre la generalización del saber administrativo sin contextualizar sus problemas. Se utilizan, sobre todo en UNIMINUTO, textos con casos de estudio especialmente norteamericanos.

- En concordancia con ello, los egresados señalaron la falta de estrategias didácticas que usen el conocimiento disciplinar de manera contextualizada, pues no se vincula el contexto social al debate académico dentro de clase.

- Los estudiantes pusieron en relieve cómo las estrategias de formación no hacen hincapié en los desafíos sociales y ambientales de la disciplina, pues su enseñanza se centra esencialmente en el aprendizaje de técnicas de gestión y no en la discusión de dichas consecuencias, ni en las contradicciones y límites intrínsecas en ellas.

- Los docentes de ambas instituciones señalaron que los programas responden a un mercado laboral que promueve ante todo la formación para el trabajo y la búsqueda de la eficiencia práctica y ello está limitando la capacidad de la educación para fomentar la crítica, el cambio y la transformación social.

- Las estrategias didácticas apelan a bibliografía limitada por el sesgo del saber disciplinar dominante; por ende, no se promueven lecturas reflexivas sobre otras formas de abordar el saber administrativo.

- Se privilegian estrategias didácticas que buscan soluciones eficientes, lo que implica una pedagogía centrada en la respuesta, en lugar de en la pregunta (Freire & Faundez, 2018).

- Estudiantes y egresados insistieron en la existencia de didácticas como las mesas redondas que dirigen la atención a determinados problemas funcionales de las empresas, pero se invisibilizan discusiones que pongan en duda el orden establecido. Por ejemplo, no se ponen de relieve formas de organizar y distribuir la autoridad distintas a las formas verticales, propias de la ideología capitalista.

- En concordancia con ello, el mecanismo de evaluación más mencionado fue el tradicional, en el que se proponen ejercicios que apelen a los automatismos aprendidos en clase y no se busca la reflexión sobre los contenidos mismos.

- Las estrategias de evaluación no propenden por profesionales que sean capaces de poner en tensión sus propias creencias pues estas, al presentarse como preguntas de selección múltiple o que apelan a la memoria del estudiante, persiguen la normalización y la reproducción del conocimiento, sin que esto necesariamente implique asumir el rigor de la razón crítica.

- Se hizo evidente, también, que el horizonte de investigación del programa se centra principalmente en abordar problemas prácticos desde un enfoque instrumental. Así, las intenciones investigativas tienden a centrarse en soluciones positivistas a casos prácticos y no profundizan en la indagación teórica o en la búsqueda de alternativas epistémicas.

- Se observó que, cuando las estrategias didácticas y evaluativas se asemejan más a métodos tradicionales de enseñanza, tienden a fomentar menos un pensamiento crítico completo. En cambio, a medida que estas estrategias se acercan más a enfoques de pedagogía crítica, se profundiza en un pensamiento crítico completo.

- Por lo tanto, es fundamental que el pensamiento crítico se integre en las prácticas pedagógicas, capacitando a la comunidad académica para cuestionar de manera profunda las bases teóricas de la disciplina, tanto desde lo epistémico como desde lo social.

- Los docentes expresaron que, para lograr un proceso efectivo de pensamiento crítico que combine las capacidades cognitivas junto con la crítica epistemológica y social, es necesario vincular a la universidad con la realidad local.

Conclusiones

El principal aporte de la investigación ha sido identificar la prevalencia del pensamiento crítico como estrategia de formación desde la órbita de la razón instrumental, sin incluir en él procesos de crítica epistemológica y social. En consecuencia, se evidencia una conceptualización instrumental del pensamiento crítico, y, por ende, tanto las estrategias de formación como los currículos presentan una educación más interesada en la búsqueda de medios eficientes que permitan responder a las demandas del capitalismo moderno, sin reflexionar necesariamente sobre sus consecuencias ni las alternativas teóricas y prácticas que se pueden construir desde la administración de empresas. ¿Se educa para reproducir o para transformar?

A su vez, la investigación evidenció la existencia de una comunidad educativa interesada en desarrollar sus capacidades profesionales mientras se compromete con la necesidad de un pensamiento crítico capaz de superar las visiones tradicionales de la disciplina.

148

Finalmente, se reconoce que el pensamiento crítico constituye un valor referencial en los discursos de la comunidad educativa y un horizonte sobre el cual trabajar. Investigaciones futuras podrán indagar sobre una propuesta de modernización curricular concreta que integre el conocimiento disciplinar administrativo alrededor de la razón crítica. Además, abre la puerta a investigaciones sobre el papel de la crítica en las investigaciones que se realizan en el programa. Este tipo de investigaciones podrían sugerir nuevas direcciones que, desde la perspectiva de la razón crítica, guíen hacia la construcción de una disciplina emancipadora, capaz de abordar los desafíos del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Alvesson, M. (2008). *The future of critical management studies*. En D. Barry & H. Hansen (Eds.), *The SAGE handbook of new approaches in management and organization*, pp. 13-30. Los Angeles, CA: SAGE.
- Aktouf, O. (2001). *La administración: entre tradición y renovación*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Aktouf, O. (2001a). *La estrategia del avestruz racional: post-globalización, economía y organizaciones*. Universidad del Valle Editores.

- Aktouf, O. (2017). *Basta de derroche, acabar con la economía-management a la americana*. Facultad Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.
- Burrell, G. (2007). *La organización del placer*. En C. Fernández (Ed.), *Vigilar y Organizar: Una introducción a los Critical Management Studies* (pp. 103-160). Siglo XXI.
- Derrida, J. (2012). *Espectros de Marx: El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional* (3ª ed.). Trotta Editorial.
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. En Baron y Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (1ª ed., pp. 9-26)
- Eribon, D. (2019). *Principios de pensamiento crítico*. El cuerpo de plata Editorial.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Trad. María Cecilia Bernat. Eduteka.
- Fernández, C. (2007). *Vigilar y organizar: Una introducción a los critical management studies*. Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editorial.
- Germaine, R. Richards, J. Koeller, M & Schubert-Irastorza, C. (2016) Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, pp. 19-27.
- Harvey, D. (2018). *Marx, El Capital y la Locura de la Razón Económica*. Oxford University Press.
- Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la Razón Instrumental*. Buenos Aires, SUR.
- Isla, A. (2016). "Enverdecendo" el capitalismo: una guerra contra la subsistencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(151), pp. 19-30.
- Knights, D., & Willmott, H. (1989). Power and subjectivity at work. *Sociology*, 29, 761-782.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI de España Editores.
- Linstead, S. (2007). Abyección y organización: hombres, violencia y dirección de empresa. En C. Fernández (Ed.), *Vigilar y Organizar: Una introducción a los Critical Management Studies*, pp. 103-160. Siglo XXI.
- Luxemburg, R. (1933). *La acumulación del capital: Estudio sobre la interpretación económica del imperialismo*. Editorial Cenit.
- Martín, A. y Barrientos, O. (2009) Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la educación*, 21(2) pp. 19-44.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Investigación en Educación: Una Introducción Conceptual* (5ta edición). Longman.

- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), pp. 1-23.
- O'Connor, J. (1998). *¿Es posible un capitalismo sostenible? En Causas naturales. Ensayos sobre el marxismo ecológico*. The Guilford Press.
- Ossa, C., & Díaz, A. (2017). Enfoques intraindividuales e interindividuales en programas de pensamiento crítico. *Psicología Escolar y Educacional*, 21(3), pp. 593-600.
- Oyler, D. R. & Romanelli, F. (2014). The Fact of Ignorance Revisiting the Socratic Method as a Tool for Teaching Critical Thinking. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7), pp. 1-9. Doi: 10.5688/ajpe787144
- Parker, M. (1999). Capitalism, Subjectivity, and Ethics: Debating Labor Process Analysis. *Organizational Studies*, 20(1), pp. 25-45. Sage Publications.
- Rodríguez, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la Educación*, 30(1), p. 53.
- Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2009). Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking. *Interactive Learning Environments*, 17(1), pp. 77-94. doi: 10.1080/10494820701651757
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Taurus. Madrid.
- Saiz, C. y Rivas, S. F. (2011). Evaluación del programa ARDESOS: una iniciativa para mejorar las habilidades de pensamiento crítico. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), pp. 34-51.
- Sampieri, R. Collado, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Tanuro, D. (2011). *El imposible capitalismo verde*. La Oveja Negra Editores.
- Wacquant, L. (2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa. *Antípoda*, 2, pp. 43-50.
- Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Editorial Reus.
- Veblen, T. (2014). *La teoría de la clase ociosa*. Alianza Editorial.
- Zuleta, E. (2009). *El Quijote, un nuevo sentido de la aventura*. Medellín: Hombre Nuevo.

EL MAGISTERIO COMO SECTOR SOCIOECONÓMICO RELEVANTE PARA TRAMITAR LA CONFLICTIVIDAD AGRARIA Y ECOLÓGICA EN EL DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR, CARIBE COLOMBIANO

THE TEACHING PROFESSION OF COLOMBIA AS A RELEVANT SOCIOECONOMIC SECTOR TO PROCESS AGRARIAN AND ECOLOGICAL CONFLICT IN THE DEPARTMENT OF BOLIVAR, COLOMBIAN CARIBBEAN

Alejandro Henao-Castro*

Recibido: Agosto 11, 2022

Aceptado: Abril 24, 2023

Tipo de Artículo: Artículo de Reflexión

* Doctor en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Carlos López de la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, Colombia.
ahenaoc@ieluisarloslopez.edu.co
0000-0002-4125-765X

Cómo citar este artículo:

Henao-Castro, A. (2023). El Magisterio como sector socioeconómico relevante para tramitar la conflictividad agraria y ecológica en el Departamento de Bolívar, Caribe colombiano. *Revista PACA 15*, pp. 151-168.

Resumen: El departamento de Bolívar está dividido en subregiones. Montes de María es una de ellas e incluye los municipios de María La Baja, San Juan, San Jacinto, Carmen de Bolívar, Córdoba, El Guamo y Zambrano. El conflicto en esta zona involucra diversos actores y razones que en todos los escenarios han vulnerado los derechos de los pobladores locales, en su mayoría campesinos y afrodescendientes. A pesar de la gran biodiversidad que se presenta en esta subregión, esta zona del país es reconocida a nivel nacional por su conflictividad histórica en la que convergen grupos al margen de la ley (paramilitares y guerrilla), terratenientes, empresarios, campesinos y afrodescendientes. Dicho conflicto se ha atribuido, en gran parte, a que desde el Estado se han promovido políticas de industrialización de cultivos de especies no nativas como la palma de aceite y que, por sus intereses extractivistas, legalmente ha favorecido a aquellos con el poder. Entre los efectos de la industrialización de los cultivos de palma aceitera destacan despojo de tierras, proletarización de campesinos y afrodescendientes, masacres, destrucción de ecosistemas de gran

relevancia como el bosque seco tropical, apropiación del recurso hídrico para riego y cuidado de los cultivos de palma, entre otros. Si bien históricamente se han presentado escenarios importantes para, en principio, fortalecer el sector agrario como fue el caso de la construcción del Distrito de Riego de María La Baja, e intentos de acabar el conflicto, estos aún no redundan en un bienestar definitivo para los pobladores locales. Asimismo, se han realizado investigaciones desde la academia para conocer más a fondo este conflicto y realizar mapeo de las zonas más marcadas por la violencia, en colaboración conjunta con los campesinos. No obstante, a partir de revisión de la literatura, no se ha evidenciado un papel relevante del sector del magisterio para tramitar la conflictividad agraria y ecológica mencionada, pese a ser este uno de los sectores más reconocidos como mediador y transformador de la sociedad, en especial por parte de los educadores que también han vivido el conflicto en estas regiones. Considerando todo lo anterior, el presente ensayo pretende proponer y argumentar diversas estrategias que reconozcan en el magisterio un actor socioeconómico relevante para tramitar la conflictividad agraria y ecológica, específicamente en el caso particular del Departamento de Bolívar.

Palabras clave: campesinos, Caribe Colombiano, conflicto agrario y ecológico, conflicto armado, magisterio colombiano.

Abstract: The conflict in the Department of Bolívar, specifically the municipalities located in Los Montes de María, involves various actors and reasons that in all scenarios have violated the rights of residents, mostly peasants and Afro-descendants. Despite the great biodiversity that occurs in the region, this area of the country is recognized nationally for its conflict in which groups outside the law, landowners, businessmen, peasants and Afro-descendants. This conflict has been attributed, in large part, to the State that has promoted policies for the industrialization of oil palm crops and that, due to its extractivist interests, has legally favored those in power. Among the effects of the industrialization of oil palm crops, it is possible to mention land dispossession, proletarianization of peasants and Afro-descendants, massacres, destruction of highly relevant ecosystems such as the tropical dry forest, appropriation of water resources for irrigation and care of crops of palm. However, historically there have been important scenarios of attempts to end the conflict and represent a definitive well-being for the local inhabitants. Likewise, research has been carried out from the academy to learn more about this conflict and carry out a mapping of the areas most marked by violence in collaboration with the peasants. Notwithstanding, based on a review of the literature, there has been no evidence of a relevant role for the teaching profession in dealing with the agrarian and ecological conflict, despite this being one of the sectors most recognized as mediators and transformers of the society, especially by educators who have also experienced the conflict in these regions. Considering all the above, this essay intends to

propose and argue various strategies that recognize in the teaching profession a relevant socioeconomic actor to process agrarian and ecological conflict, specifically in the case of the department of Bolívar.

Keywords: farmers, Colombian Caribbean, agrarian and ecological conflict, armed conflict, the teaching profession of Colombia.

Introducción

En Colombia, el conflicto armado y sus impactos negativos en la sociedad han sido bien documentados (Chambers, 2013; Pérez-Rincón *et al.*, 2022), lo cual es consecuente con la historia que ha vivido el país durante las últimas siete décadas (Deas, 2015). Asimismo, los actores socioeconómicos involucrados han sido objeto de estudio con el fin de comprender la particularidad del conflicto en el país, con lo cual se hace referencia a la dinámica que este ha presentado durante los últimos 200 años (Baquero, 2019). Dentro del conflicto armado se destacan el agrario y el ecológico (Reyes y Bejarano, 1988; Ojeda *et al.*, 2015; Velásquez, 2018) y, por ende, serán el centro de atención en el presente artículo. Adicionalmente, el sector educativo, específicamente el magisterio, ha jugado un papel preponderante en la Colombia rural que, además de luchar activamente por los jóvenes campesinos, también se encamina en fortalecer la cultura ambiental (Cárdenas-Tamara *et al.*, 2021) que conlleva a una relación armoniosa con la naturaleza (Giraldo, 2016).

El conflicto en Colombia se ha reportado en todo el territorio nacional (Pérez-Rincón *et al.*, 2022); no obstante, este se ha agudizado en algunos departamentos como El Chocó, Cesar y Bolívar (Ríos, 2017; Gobernación de Bolívar, 2012). En este sentido, la región más afectada se encuentra en Los Montes de María (Ruiz, 2016). De hecho, municipios como El Carmen de Bolívar, María La Baja, San Juan Nepomuceno, San Jacinto, Córdoba, El Guamo y Zambrano hacen parte de este sector que se complementa con otros ocho municipios pertenecientes al departamento del Cesar (Huertas-Cardozo y Santos-Gómez, 2015). A pesar de la gran biodiversidad registrada en esta región del país (Ahumada-C *et al.*, 2019; 2022), el sector es más conocido por las consecuencias que ha dejado la violencia; entre esas destacan las masacres, el despojo de tierras y el desplazamiento forzado que, como es de esperarse en estos escenarios, impacta con mayor intensidad a las poblaciones más vulnerables (Ojeda *et al.*, 2015). Según el Plan de Desarrollo del departamento de Bolívar

(2012), alrededor del 10% de la población del departamento se encuentra en situación de desplazamiento, ubicándolo en el segundo lugar como expulsor y en el tercero en recepción en el país (p. 47).

Adicionalmente, según el Plan de Desarrollo del departamento de Bolívar (Gobernación de Bolívar, 2012), el conflicto agrario y ecológico ha sido evidente en la región, centrado principalmente en la industrialización del cultivo de palma de aceite. Cabe destacar que esta industrialización del sector agrícola en Los Montes de María se contempló inicialmente como una gran oportunidad de desarrollo y prosperidad para toda la zona; no obstante, paradójicamente se convirtió en el detonante que agudizaría aún más la violencia. Asimismo, es posible mencionar que la proletarianización¹ del campesino, el despojo de tierras y el daño irreparable a ecosistemas estratégicos como los bosques secos tropicales, son los factores determinantes para este conflicto, el cual representa enormes desafíos para el Estado si se busca promover una paz estable y duradera en el territorio. Considerando lo anterior, urge que uno de los sectores más influyentes en cualquier sociedad, como lo es el magisterio, tome parte activa y contribuya a tramitar esa conflictividad para que se refleje en mejoras de la calidad de vida de los locales. Son los maestros, con su vocación y formación, quienes podrían liderar una transformación de la sociedad desde los distintos niveles educativos, llegando a la mayoría de la población objetivo (Giraldo, 2016).

154

Consecuente con lo anterior, en el presente escrito se proponen cinco tesis sobre los posibles aportes que podría hacer el magisterio en aras de tramitar la conflictividad agraria y ecológica en el departamento de Bolívar, las cuales serán argumentadas en hechos históricos, textos literarios y científicos.

Metodología

En el presente trabajo se realizó un análisis documental a partir de la extracción de información producto de una búsqueda exhaustiva de literatura científica, tesis de maestría y doctorado e informes de entidades

¹ Según Carámbula y Oyhançabal (2019), la proletarianización se define como el cambio de composición dentro de los trabajadores agropecuarios que consolida relaciones de asalariamiento que progresivamente diluyen las diferencias entre los obreros agrarios y no agrarios.

gubernamentales (Bernal, 2018), relacionados con el conflicto armado, agrario y ecológico en Colombia y en la Región Caribe, especialmente la reportada en Los Montes de María y el departamento de Bolívar. La búsqueda se realizó en bases de datos como Redalyc, Latindex, ScieLo, Google Académico, Dialnet, Clacso y Scopus (Castro, 2017). Adicionalmente, se tuvieron en cuenta las categorías (palabras clave) educación, maestros, docentes, profesores y magisterio. Para esto, se empleó el método de búsqueda de operadores booleanos, considerando que Villegas (2003) sugiere que su uso adecuado produce mejores resultados en la búsqueda de información. Adicionalmente, Trivisonno *et al.* (2022) manifiestan que la combinación de términos de búsqueda con la lógica booleana permite diseñar y ejecutar estrategias de búsqueda en una base de datos; además, los operadores booleanos (AND, OR, NOT) se encuentran presentes en todas las bases de datos y son un básico para poder unir de manera lógica los términos de búsqueda de la pregunta (p. 4).

Resultados

Contexto histórico del conflicto agrario y ecológico en Bolívar

Según Deas (2015), el conflicto en Colombia se remonta a más de 200 años basado en diferentes guerras civiles que, en la mayoría de los casos, han sido de corta duración. De hecho, este autor afirma que, incluso, puede considerarse como el país hispanoamericano con mayor número de guerras registradas, coincidiendo con Rangel, (2004), Borja (2015) y Bello (2016). Asimismo, aunque siempre han existido guerrillas en estas guerras (p.ej. en la Guerra de los Mil Días entre 1899-1902 y La Violencia 1946-c.1960), no se trataba de guerras de guerrillas. Finalmente, si bien son múltiples las causas del conflicto en Colombia (Chambers, 2013), una fracción considerable de la complejidad y la intensidad de este pueden atribuirse a que:

Las condiciones en gran parte de las zonas rurales de Colombia son ciertamente parte de cualquier explicación del nacimiento y supervivencia de la guerrilla. En la medida en que se puede generalizar sobre la base, se compone de jóvenes rurales y de pueblos pequeños con poca educación y sin perspectivas. Las FARC también han logrado organizar por la fuerza o la persuasión a los colonos de las muchas fronteras internas del país, en particular los que se dedican al cultivo y procesamiento de la coca (Deas, 2015, p. 7).

Además de la guerrilla (FARC), otro protagonista a considerar en el conflicto colombiano son los grupos paramilitares (Gobernación de Bolívar, 2012; Baquero-Melo *et al.*, 2022). Estos han surgido como grupos de personas que luchan en contra de la guerrilla con el fin de contrarrestar sus impactos negativos en distintas zonas del país. No obstante, como cualquier grupo al margen de la ley, deben ser autosostenibles por lo que, irónicamente, recurren a los mismos métodos de financiación de sus declarados enemigos, por ejemplo: secuestros, reclutamiento forzado de campesinos, extorsiones, tráfico de drogas, entre otros (Chambers, 2013).

Con lo anterior no se pretende afirmar que estos dos grandes grupos autodenominados revolucionarios sean los únicos existentes en Colombia, pues eso sería ir en contravía de la dinámica y complejidad que de por sí presenta la guerra en el país y la amplia gama de grupos al margen de la ley. Por el contrario, en el apartado anterior se intentó explicar que, entre los distintos grupos al margen de la ley, se produce una sinergia² que conduce a generar mayores impactos negativos sobre la ciudadanía en general, especialmente para aquellos más vulnerables que se ubican en zonas rurales, es decir, campesinos que habitan en caseríos que hacen parte de municipios alejados de zonas urbanas de gran desarrollo, principalmente reclutando jóvenes rurales de caseríos con nivel educativo bajo y sin expectativas en sus vidas (Deas, 2015).

Considerando que el presente artículo no pretende centrarse en un enfoque nacional, se dará preponderancia a la región Caribe colombiana, la cual ha sido bastante golpeada por el flagelo de la violencia, pues convergen aquí distintos grupos armados (Ojeda *et al.*, 2015; Domínguez De la Ossa y Aleán, 2020). Según la Dirección Nacional de Planeación (2011) y la Unidad para la Reparación Integral a las Víctimas (2016), más de 90000 personas fueron desplazadas de zonas rurales hacia la ciudad de Cartagena. Lo anterior, sumado a intereses de particulares con pensamiento extractivista³ que los incita a lucrarse a expensas del sufrimiento de los más vulnerables, llegando incluso a financiar (o crear)

2 De acuerdo con Ocampo (2014), el término sinergia ha sido incluido en la ciencia para describir fenómenos de causalidad múltiple asociados a una incertidumbre en los mecanismos involucrados. Particularmente, el término de impactos sinérgicos se emplea para explicar el resultado de múltiples interacciones entre los impactos simultáneos generados por actividades humanas sobre el ambiente, donde el resultado es mayor a la suma de los impactos contemplados aisladamente.

3 Según Svampa (2011; 2012) en Delgado y Dietz (2013), el modelo de desarrollo extractivista puede ser comprendido como aquel patrón de acumulación basado en la sobreexplotación de recursos naturales, así como en la expansión de las fronteras hacia territorios antes considerados como 'improductivos'.

grupos armados que respalden su actuar sin mayores consecuencias y, peor aún, presuntamente con la venia del sector político y económico, respaldando una supuesta legalidad de sus actividades económicas (Berman-Arévalo, 2019).

En la Figura 1 se puede apreciar una de esas zonas marginadas y subyugadas por la violencia, habitada por personas que intentan resistir las graves consecuencias del conflicto y que, además, son pisoteadas por el sector agroindustrial que, en vez de mitigar los impactos del conflicto, ha agudizado aún más la situación precaria para los campesinos de la región de Los Montes de María (Delgado y Dietz, 2013; Ojeda *et al.*, 2015; Berman-Arévalo, 2019).



Figura 1. Mapa de Los Montes de María y el Caribe colombiano.

Nota: Elaboración propia en colaboración con Johanna Prussmann.

En color amarillo se muestra la zona de Montes de María con altitud superior a 100 m.s.n.m. que incluye los municipios San Juan Nepomuceno, San Jacinto, El Carmen De Bolívar, Ovejas, Los Palmitos, Morroa, Chalán, Coloso, San Onofre, María La Baja, Toluviéjo, Zambrano, El guamo.

Aunque se han realizado diversos ejercicios de mapeo de zonas de violencia para posteriores procesos de ordenamiento territorial, son escasos los estudios que involucran a las comunidades directamente afectadas en estos. No obstante, a continuación se mencionan cuatro momentos en los que se logran avances en este campo: 1) Durante el año 1962, previo a la implementación de esquemas estatales de titulación de tierras o parcelaciones; 2) después de un primer período de parcelaciones por parte del Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA) en el año 1985; 3) un período de presencia guerrillera de izquierda y una

segunda ola de parcelaciones impulsadas por ocupaciones de tierras en el año 1995; y, finalmente, 4) un momento de expansión agroindustrial, provocada por el despojo masivo de tierras y la violencia paramilitar entre 1996 y 2005 (Berman-Arévalo, 2019, p. 2).

Un caso interesante en el que se contempla como eje central a las víctimas del conflicto ha sido reportado por Berman-Arévalo (2019), quien realizó un ejercicio de este tipo con algunos campesinos de Mesetas, Bolívar, que mostró que una de las grandes dificultades para implementar estos procesos participativos es el temor latente de futuras represalias de los grupos armados y/o de aquellos poderosos autoritarios sobre ellos y su comunidad campesina. Asimismo, se ha evidenciado que existe una cultura de lealtad a los llamados “patrones” (Berman-Arévalo, 2019) que también impide lograr un proceso exitoso. Es decir, existe una conflictividad moral intrínseca en los campesinos, pues está arraigada en su cultura.

Partiendo de lo anterior, ***una posibilidad para tramitar con éxito el proceso de mapeo de zonas de violencia que soporte futuros reordenamientos territoriales podría ser involucrar al magisterio***, considerando también ha vivido en carne propia los efectos de la violencia. Ese magisterio rural que lucha incansablemente por el bienestar de aquellos más vulnerables (Daniels-Puello *et al.*, 2017). Es importante recordar que el conflicto agrario y ecológico afecta con mayor intensidad estas zonas rurales y sus habitantes (campesinos), y que estos son en gran medida influenciados (en el buen sentido de la palabra) por sus maestros (Daniels-Puello *et al.*, 2017). Lo interesante aquí es que los maestros, por encontrarse dentro de esos territorios, también son parte importante de la conflictividad existente (Novelli, 2010). Así las cosas, sentar en la mesa a los campesinos y a los maestros en un ejercicio de mapeo de zonas de violencia en un territorio podría ampliar el panorama y ser más asertivos con los diagnósticos que se hagan, los cuales servirían de insumo base para la toma de decisiones y creación de políticas agrarias y ecológicas en dichas zonas.

Adicionalmente, teniendo en cuenta que los grupos armados se componen principalmente de jóvenes con nivel educativo bajo y sin perspectivas (Deas, 2015), ***el magisterio podría jugar un rol preponderante en mitigar uno de los impactos de los conflictos que se***

presentan en la subregión de Montes de María, puesto que desde las aulas se podría motivar e incentivar a los más jóvenes a continuar con sus procesos de formación, y de esta forma sea más complejo para los grupos armados persuadirlos para hacer parte de sus filas de combate.

Con la anterior tesis no se pretende que la obligación recaiga netamente en los docentes; de hecho, es todo lo contrario, pues debe haber en este caso un reconocimiento de este “poder” del sector y un apoyo fuerte por parte del Estado, lo que estaría en armonía con los objetivos de desarrollo sostenible 4, 16 y 17, correspondientes a educación, paz, justicia e instituciones solidarias y alianzas para lograr objetivos (Uzcátegui, 2016; Chavarro *et al.*, 2017). Ese apoyo, además de económico para asegurar la infraestructura necesaria para el proceso de formación de los campesinos, también requiere la creación de programas especiales que se ajusten a los contextos de las regiones que deben ser intervenidas, según procesos de diagnóstico de zonas de violencia desde el trabajo intersectorial (González-Abella, 2022). Por todo esto, no sería tarea fácil para ninguno de los involucrados, pero su futura implementación sí sentaría las bases para fortalecer la cultura de los jóvenes para transformar su pensamiento y generar en ellos perspectivas que les ayuden a discernir en un momento dado la “conveniencia” de pertenecer a un grupo armado.

Industrialización agraria en Los Montes de María: El caso de la palma de aceite

Como se ha expuesto en este artículo, una de las propuestas que promovería el desarrollo en la zona de Montes de María fue precisamente impulsar e incentivar la industrialización agraria a partir del cultivo masivo de palma de aceite. Aquí lo que se pensó como una posible solución económica para los campesinos, a quienes se les había reconocido sus derechos sobre la tierra previamente, resultó ser un arma de doble filo, ya que la industrialización involucraba una gran inversión de dinero que ellos no podían costear. Esto, sumado a la lealtad con sus patrones, generó las condiciones idóneas para que solo unos pocos privilegiados aprovecharan este nuevo nicho económico que se abría camino en la zona (Alzate-Mora, 2020; Martínez-Conde, 2022).

Otra gran problemática de esta conflictividad agraria fue precisamente el conflicto ecológico que implica el desarrollo acelerado, desmedido y extractivista de la industria de la palma de aceite (Mercado-Vega, 2020;

Plazas, 2021). Esto debido a que, para obtener una producción de aceite de palma rentable, se deben cultivar miles de hectáreas. Ecológicamente, esto implica una degradación irreversible de múltiples ecosistemas que se situaban en Los Montes de María, en especial, el bosque seco tropical.

Estudios demuestran que este ecosistema ha sido el más fragmentado y degradado de todos los ecosistemas presentes en el territorio colombiano, lo que ya de por sí trae consecuencias nocivas para el bienestar humano, porque se dejan de percibir los servicios y bondades ecosistémicas que estos aportaban en sus estados prístinos⁴ (Miles *et al.*, 2006; Portillo-Quintero y Sánchez-Azofeifa, 2010; González-M *et al.*, 2018). Por si todo esto fuera poco, los cultivos de palma también implican que lo que antes presentaba una gran diversidad de especies vegetales, actualmente se reduce a extensas áreas de cultivos monoespecíficos que, por su naturaleza industrializada, generan también tasas aceleradas de destrucción de los suelos, los cuales en un futuro no serán viables para otro tipo de cultivos ni posibilitarán que vuelvan a reestablecerse los bosques que una vez existieron en el lugar. De hecho, para tener una noción del gran impacto de esta industrialización, solo en María La Baja se presentó un incremento en el cultivo de palma de aceite del 1358% entre 2001 y 2012; en otras palabras, de 570 hectáreas de cultivo en el año 2001, se pasó a 8312 hectáreas en el año 2012 (Castaño, 2018).

160

Además de la degradación ecosistémica de los suelos y la pérdida invaluable de biodiversidad, existe otra gran amenaza directa sobre los campesinos: la disminución de acceso al recurso hídrico, el cual es esencial para la sobrevivencia de cualquier ser vivo en el planeta (Castaño, 2018; Mercado-Vega, 2020). Lo anterior obedece a que, por la biología y la ecología de la especie, la cual tiene un ciclo de vida de 25 a 30 años y supera tamaños por encima de los 10 metros de altura, requiere un gran suministro de agua, el cual de por sí es escaso en la región por sus condiciones climáticas, caracterizadas por bajas precipitaciones comparada con otras regiones del país. Asimismo, los nacimientos de agua han sido arrasados por la tala del bosque seco tropical, agravando la situación de desabastecimiento del recurso no renovable (Aguilera, 2013).

4 De acuerdo con Denevan (1992), los estados prístinos se refieren a aquellos sistemas naturales que no han tenido ninguna intervención de origen antropogénico, por lo que se consideran en su estado de mayor conservación.

Es posible que el desconocimiento de las bondades y servicios ecosistémicos de los bosques secos tropicales haya sido una de las razones principales que permitieron el avance acelerado de estos proyectos agroindustriales (con los conflictos que representaban) en la región de Los Montes de María. ***Es este vacío en el conocimiento, no solo sobre el territorio, sino sobre su biodiversidad y las funciones que cumplen en beneficio de la humanidad, lo que podría ser motivo suficiente para permitir que el sector educativo se abandere de esta importante causa, pero debido al contexto de la región, será necesaria la implementación de ciencia participativa.*** Esta es, entonces, otra posibilidad de tramitar ese conflicto agrario y ecológico, a partir de la ciencia con participación colectiva (Barrera y Pacheco, 2013; Soacha-Godoy y Gómez-Gómez, 2016) con comunidades campesinas. En ese orden de ideas, en la medida en que ellos conozcan la gran riqueza natural que poseen, dirigirán sus miradas a opciones de desarrollo más amigables con la naturaleza; opciones que no se conviertan en extractivismo desmesurado y, que más que impactos negativos, generen bienestar común en la región.

En coherencia con lo anterior, docentes de la Universidad de Cartagena, desde su Programa de Biología, han sido pioneros en promover la investigación participativa de las comunidades campesinas, lo que ha permitido realizar inventarios y nuevos registros de especies de animales para la ciencia (Tinoco-Sotomayor *et al.*, 2016; Ahumada-C *et al.*, 2018; Ahumada-C *et al.*, 2019). Seguramente, en un escenario en el que el sector educativo y académico invierta mayores esfuerzos en colaborar de manera conjunta con las comunidades de campesinos, además de generar mayor conocimiento sobre la riqueza de especies de animales y vegetales, también contribuirá a promover cultura para el cuidado de la naturaleza.

Además de impulsar la investigación participativa con campesinos, ***el sector del magisterio también podría fortalecer conocimientos básicos sobre el funcionamiento de los ecosistemas y cómo se podrían aprovechar sus bondades y servicios de una manera más sostenible, que no implique su degradación. Lo anterior podría ser viable si el sector educativo trabaja en este aspecto desde los distintos niveles académicos, es decir, desde transición hasta secundaria y media.*** Aquí vale la pena aclarar que esta propuesta deberá considerar el contexto de la región, por lo que no sería una tarea fácil para este sector social

que, de por sí, ya lucha con grandes problemáticas en todo el territorio (p. ej. niños con hambre, niños que deben trabajar, abandonados, de escasos recursos, maltratados, entre otros). En ese orden de ideas, se hace necesario considerar proyectos pedagógicos escolares – PRAE (Decreto 1743 de agosto de 1994 Proyecto de Educación Ambiental) que interactúen estrechamente con el currículo y, adicionalmente, contemplen una transversalización de las áreas del conocimiento. Para esto, la implementación de los proyectos ambientales escolares de las instituciones educativas, pueden convertirse en una oportunidad para que el magisterio lidere un fortalecimiento del conocimiento del funcionamiento de los ecosistemas y su aprovechamiento sostenible (Mora-Ortiz, 2013).

Como bien se ha explicado, el conflicto ecológico y agrario ha generado diversos efectos negativos para la región de Montes de María y, por si fuera poco, se debe sumar también el desplazamiento forzado y los asesinatos de campesinos (Gobernación de Bolívar, 2012; Domínguez De la Ossa y Aleán, 2020). Aquellos que se resistían a vender sus tierras para el cultivo de la palma aceitera, eran despojados de ellas, ya sea por amenazas a su integridad física o la de sus familiares. De hecho, este conflicto agrario cobró la vida de cientos de campesinos que fueron asesinados para infundir terror en el resto de la comunidad (Daniels-Puello *et al.*, 2017). Uno de los casos más graves desencadenados por la industrialización del cultivo de palma de aceite se evidencia en el municipio de María La Baja, pues en esta zona de Los Montes de María se ha desarrollado una disputa histórica entre terratenientes, hacendados, empresarios y las comunidades campesinas (Ávila, 2015; Alzate-Mora, 2020).

A pesar de los vejámenes de la guerra en la zona, también cabe destacar importantes intentos por realizar mesas de diálogo entre distintos sectores socioeconómicos, que buscan principalmente retribución a los pobladores nativos (campesinos y afrodescendientes). En estos espacios se ha puesto sobre la mesa la priorización de impulsar la producción de distintas especies para evitar los monocultivos, así como avalar y promover la agricultura familiar con miras a prácticas menos invasivas y más amigables con el entorno natural (Ávila, 2015).

No obstante, nuevamente es notorio que, dentro de los sectores socioeconómicos involucrados en espacios de diálogo y acuerdos, el

sector académico y educativo se ha dejado por fuera (Granados, 2016). Es importante recordar que éste tiene una gran influencia sobre los asentamientos de estas zonas marginadas y, por ende, sería idóneo que también se tuviera en cuenta a la hora de organizar mesas de negociaciones. En este sentido, además de involucrar al magisterio en fases diagnósticas de mapeo de zonas de violencia en conjunto con los campesinos (propuesta que mencioné y expliqué con anterioridad), también ***sería adecuado que en las mesas de diálogo y concertación entre los diversos actores del conflicto en una zona determinada, se involucrara activamente al sector educativo, asumiendo que dicho sector hace también parte de esos actores y que su inclusión podría enriquecer los diálogos y conducir a un favorecimiento de aquellos más marginados y vulnerables.*** Esto también puede sustentarse en lo mencionado por Granados (2016), quien sugiere que se debe considerar la educación como una medida central para contribuir a la no repetición de las violencias, tanto por sus potencialidades transformadoras en la sociedad, como por la afectación que suelen sufrir los sistemas educativos en los conflictos armados.

Considerando todo lo anterior, es importante repensar el papel del magisterio colombiano en los procesos de reconocimiento a las víctimas de los conflictos en las zonas rurales del país, no solo limitándose a reconocerlos como víctimas, sino también a conferirles un papel mediador en los procesos participativos. Con esto es posible que se logre un mayor éxito en futuros procesos de resolución de conflictos agrarios y ecológicos en los territorios.

Conclusiones

Dentro de la conflictividad agraria y ecológica que se presenta en Los Montes de María es el cultivo de palma de aceite (*Elaeis guineensis*) el eje central. Esto se atribuye a su largo ciclo de vida (25 a 30 años), la alta demanda de recurso hídrico que se requiere para mantener los cultivos y la gran cantidad de tierra que se deja de usar en otro tipo de cultivos que ofrece rentabilidad en menor tiempo. Todo esto ha desencadenado la destrucción de ecosistemas de gran relevancia ecológica para la región (p. ej. el bosque seco tropical), el despojo de tierras, el desplazamiento forzado, la proletarianización de campesinos y afrodescendientes de la región, así como los asesinatos de estos.

Si bien se han realizado diversos intentos por mitigar y compensar a quienes han sufrido las graves consecuencias del conflicto, los resultados siguen siendo insuficientes. A partir de la revisión bibliográfica de la historia del conflicto en la zona y los procesos de reconciliación, paz y reivindicación que se han llevado a cabo en el área de estudio, es posible inferir que uno de los sectores socioeconómicos más importantes para cualquier región, el magisterio, no ha sido tenido en cuenta en esos procesos.

Partiendo de lo anterior, urge la necesidad de proponer estrategias que permitan involucrar a este sector en posibles soluciones para tramitar el conflicto en Los Montes de María, razón por la que en el presente texto se han propuesto y argumentado las siguientes tesis:

1- Una posibilidad para tramitar con éxito el proceso de mapeo de zonas de violencia que soporte futuros reordenamientos territoriales podría ser involucrar al magisterio.

2- El magisterio podría jugar un rol predominante en mitigar uno de los impactos de los conflictos que se presentan en la subregión de Los Montes de María, puesto que desde las aulas se podría motivar e incentivar a los más jóvenes a continuar con sus procesos de formación, y de esta forma sea más complejo para los grupos armados persuadirlos para hacer parte de sus filas de combate.

3- Existe un vacío en el conocimiento sobre las bondades y servicios ecosistémicos de bosques secos tropicales y la biodiversidad en general en la subregión de Los Montes de María, lo que podría ser motivo suficiente para permitir que el sector educativo se abandere de la causa de promover el cuidado por la naturaleza y las especies nativas; sin embargo, debido al contexto de la región, será necesaria la implementación de ciencia participativa.

4- El sector del magisterio también podría fortalecer conocimientos básicos sobre el funcionamiento de los ecosistemas y cómo se podrían aprovechar sus bondades y servicios de una manera más sostenible, que no implique la degradación de estos. Lo anterior podría ser viable si desde el sector educativo se trabaja en este aspecto en los distintos niveles académicos, es decir, de transición hasta secundaria y media.

5- Sería adecuado que en las mesas de diálogo y concertación entre los diversos actores del conflicto en una zona determinada se involucrara activamente al sector educativo, asumiendo que dicho sector hace también parte de esos actores y que su inclusión podría enriquecer los diálogos y conducir a un favorecimiento de aquellos más marginados y vulnerables.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera, M. (2013). *Montes de María: Una subregión de economía campesina y empresarial*. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, Banco de la República.
- Ahumada-C, D., García, A. F., Navas, G. R. (2020). The spiny agoristenid genus Barinas (Arachnida: Opiliones), with the description of a new species from the Colombian Caribbean. *Arachnology*, 18(6): pp. 632–641
- Ahumada-C, D., Segovia-Paccini, A. y Navas, G.R. (2019). Butterflies (Lepidoptera: Papilionoidea) of Montes de María sub-region: Preliminary list of species from El Carmen de Bolívar (Bolívar, Colombia). *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 43(168): pp. 521-530 <http://dx.doi.org/10.18257/raccefyn.808>
- Ahumada-C, D., Medrano, M., & Segovia-Paccini, A. (2022). Redescription and geographic distribution of the type species of Eucynorta (Arachnida, Opiliones, Cosmetidae). *Studies on Neotropical Fauna and Environment*, pp. 1-10.
- Alzate-Mora, D. (2020). Concentración de la tierra y las Zonas de Interés de Desarrollo Rural, Económico y Social (Zidres) en Los Montes de María, María La Baja y Carmen de Bolívar. *Prolegómenos*, 23(46), pp. 51–70. <https://doi.org/10.18359/prole.4309>.
- Ávila, N. (2015). Palma aceitera: conflictos y resistencias territoriales en María La Baja-Bolívar, Colombia. *Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (8): pp. 113-124.
- Baquero, J. (2019). *Territorios, conflictos agrarios y construcción de paz: comunidades, asociatividad y encadenamientos en el Huila y sur del Tolima*. Editorial Universidad del Rosario.
- Baquero-Melo, J., Quiroga-Rendón, E., & Pachón-Gantiva, G. (2022). Configuración territorial y territorialidades en disputa en dos subregiones del Sur del Tolima (Colombia). *Geopolítica (s)*, 13(2), pp. 331-354.
- Barrera, H. M., & Pacheco, S. (2013). Planeación participativa como una alternativa de desarrollo. *Ciencia y Agricultura*, 10(2), pp. 29-36.
- Bello, M. N. (2016). Colombia: la guerra de los otros. *Nueva sociedad*, (266), pp. 140-146.
- Berman-Arévalo, E. (2019). Mapping violent land orders: armed conflict, moral economies, and the trajectories of land occupation and dispossession in the Colombian Caribbean. *The Journal of Peasant Studies*, <https://doi.org/10.1080/03066150.2019.1655640>
- Bernal, G. (2018). Análisis documental de las Metodologías de Enseñanza. *Revista Electrónica Desafíos Educativos-Redeci*, 2(4), pp. 38-53.
- Borja, M. (2015). La historiografía de la guerra en Colombia durante el siglo XIX. *Análisis político*, 28(85), pp. 173-188.

- Carámbula, M., & Oyhantçabal, G. (2019). Proletarización del agro uruguayo a comienzos del siglo XXI: viejas y nuevas imágenes de un proceso histórico. *Eutopía: Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (16), pp. 161-180.
- Cárdenas-Tamara, F., Peña-Quino, G. & Leguizamón-Niño, N. (2021). La música carranguera y su narrativa ambiental en el fortalecimiento de las estructuras de acogida en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá-Colombia. *Revista Docencia Universitaria*, 22(2), pp. 1-15. <https://doi.org/10.18273/revdu.v22n2-2021001>
- Castaño, A. (2018). Conflictos socioambientales ocasionados por el cultivo de palma aceitera: el caso de María La Baja en Montes de María. *Jangwa Pana*, 17(2), pp. 248-257. <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.2388>.
- Castro, R. (2017). Revisión y análisis documental para estado del arte: imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), pp. 283-297.
- Chambers, P. A. (2013). En busca de las causas del conflicto armado colombiano y las violencias: analizando los comienzos de una tendencia científico-social. *Discusiones filosóficas*, 14(23), pp. 279-304.
- Chavarro, D., Vélez, M. I., Tovar, G., Montenegro, I., Hernández, A., & Olaya, A. (2017). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia y el aporte de la ciencia, la tecnología y la innovación. *Documento de trabajo*, 1(0).
- Daniels-Puello, A. D. J., Maza Ávila, F. J., & García García, A. (2017). *Los Montes de María: Políticas públicas, educación y desarrollo*. Editorial Universitaria. Universidad de Cartagena.
- Deas, M. (2015). The Colombian Conflict. A Historical Perspective. En B. M. Bagley y J. D. Rosen (Eds.). *Colombia's Political Economy at the Outset of the Twenty-First Century: From Uribe to Santos and Beyond*. London: Lexington Books.
- Delgado, S. C., & Dietz, C. (2013). Controlando territorios, reestructurando relaciones socio-ecológicas: La globalización de agrocombustibles y sus efectos locales, el caso de Montes de María en Colombia. Iberoamericana. América Latina, España, Portugal: *Ensayos sobre letras, historia y sociedad. Notas. Reseñas iberoamericanas*, 13(49), pp- 93-116.
- Denevan, W. M. (1992). The pristine myth: the landscape of the Americas in 1492. *Annals of the Association of American Geographers*, 82(3), pp. 369-385.
- Dirección Nacional de Planeación. (2011). *Gobernabilidad con visión Local de futuro en la subregión de Montes de María*. Cartagena. En: <https://www.dnp.gov.co/DNPN>
- Domínguez De la Ossa, E. M., Aleán Romero, M. A. (2020). "Narrativas para la emergencia del perdón, la reparación y la reconciliación en víctimas del conflicto armado en Colombia". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 84, pp. 62-78.

- Giraldo López, E. I. (2016). Entre el fusil y el tablero, encrucijadas de la educación rural en el contexto del conflicto agrario y armado en Colombia: el caso de tres colegios agropecuarios y sus internados rurales en Meta 2008-2016. *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*.
- González-Abella, J. S. (2022). Intervenciones, prácticas y existencias territoriales en San Juan Nepomuceno, Montes de María, Colombia. Tesis de Maestría, [Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- González-M, R., García, H., Isaacs, P., Cuadros, H., López-Camacho, R., Rodríguez, N., ... & Pizano, C. (2018). Disentangling the environmental heterogeneity, floristic distinctiveness and current threats of tropical dry forests in Colombia. *Environmental Research Letters*, 13(4), 045007.
- Granados, D. (2016). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz. *Trabajo Social* 18: pp. 57-74.
- Huertas-Cardozo, N. & Santos-Gómez, C. (2015). Turismo cultural como una salida al conflicto: Caso Montes de María-Colombia. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 4(1), pp. 49-74. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5665978.pdf>
- Martínez-Conde, I. (2022). Análisis contextual de los proyectos agropecuarios en los Zodes de Los Montes de María. *Dictamen Libre*, (30).
- Mercado-Vega, A. J. (2020). *Contrarreforma agraria y conflicto armado: abandono y despojo de tierras en Los Montes de María 1996-2016* [Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena].
- Miles, L., Newton, A. C., DeFries, R. S., Ravilious, C., May, I., Blyth, S., ... & Gordon, J. E. (2006). A global overview of the conservation status of tropical dry forests. *Journal of biogeography*, 33(3), pp. 491-505.
- Mora-Ortiz, J. (2013). Los proyectos ambientales: Herramientas de gestión ambiental. *Bitácora*, 25(2): pp. 67-74.
- Novelli, M. (2010). Education, conflict and social (in)justice: insights from Colombia. *Educational Review* 62(3): pp. 271–285.
- Ocampo, D. (2014). Teoría Conceptual-Sistémica de la Sinergia de Impactos Ambientales y el Establecimiento de Bases para su Evaluación. *Acta Nova*, 6(4), pp. 330-350.
- Ojeda, D., Petzl, J., Quiroga, C., Rodríguez, A. C., & Rojas, J. G. (2015). Paisajes del despojo cotidiano: acaparamiento de tierra y agua en Montes de María, Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (54), pp. 107-119.
- Pérez-Rincón, M., Peralta-Ardila, M., Vélez-Torres, I., & Méndez, F. (2022). Conflicto armado interno y ambiente en Colombia: análisis desde los conflictos ecológicos, 1960-2016. *Journal of Political Ecology*, 29(1).
- Plazas Díaz, B. A. (2021). *PDET, apuesta por el desarrollo económico desde lo local: un análisis comparado Urabá Antioqueño y Putumayo*. [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle].

- Portillo-Quintero, C. A., & Sánchez-Azofeifa, G. A. (2010). Extent and conservation of tropical dry forests in the Americas. *Biological conservation*, 143(1), pp. 144-155.
- Presidencia de la República de Colombia. (Agosto 3, 1994). Decreto 1743 de 1994. *Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los nivel de educación formal, y se fijan criterios para promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente*. DO. 41476. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1342748>
- Rangel, A. (2004). Naturaleza y dinámica de la guerra en Colombia. Cárdenas and Becerra, *Cuerra*, 55.
- Reyes, A. & Bejarano, A. M. (1988). Conflictos agrarios y luchas armadas en la Colombia contemporánea: una visión geográfica. *Análisis Político*, (5), pp. 6-27.
- Ríos, J. (2017). El Acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC: o cuando una paz imperfecta es mejor que una guerra perfecta. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), pp. 593-618.
- Soacha-Godoy, K. & Gómez-Gómez, N. (2016). *Reconocer, conectar y actuar: porque la ciencia la hacemos todos. Memorias del Primer Encuentro de Ciencia Participativa sobre Biodiversidad*.
- Ruiz, A. M. B. (2016). *Dime qué paz quieres y te diré qué campo cosechas: reflexiones sobre lo rural en los diálogos de La Habana*. Pontifica Universidad Javeriana.
- Tinoco-Sotomayor, A. N., Ramos-Guerra, H. D., Vides-Avilez, H. A., Rodríguez-Alarcón, D. C., González-Maya, J. F. y Gómez-Estrada, H. (2016). Inventario preliminar y uso de mamíferos silvestres no voladores en la vereda Camarón, Montes de María (Bolívar-Colombia). *Mamology notes*, 3(1): pp. 32-36.
- Trivisonno, L. F., Escobar Liquitay, C., Vergara-Merino, L., Pérez-Bracchiglione, J., & Franco, J. V. A. (2022). Conceptos clave para la búsqueda de evidencia: una introducción para profesionales de la salud. *Medwave*, 22(01).
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2016). Caracterización Municipal. En: <https://www.unidadvictimas.gov.co/>
- Uzcátegui, O. (2016). Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030. *Revista de Obstetricia y Ginecología de Venezuela*, 76(2), pp. 73-75.
- Velásquez, S. (2018). Debate entre conflicto agrario y desarrollo rural: escenarios para la comunidad Salvador Xolhuitz, Nuevo San Carlos, Retalhuleu, Guatemala, CA. *Revista Científica de la Facultad de Agronomía*, Universidad de San Carlos de Guatemala, 7.
- Villegas, B. (2003). Rápida y pertinente búsqueda por internet mediante operadores booleanos. *Universitas Scientiarum*, 8, pp. 51-54.

EVALUADORES

Yudi Viviana Mora Alfaro

Institución Educativa Roberto Suaza Marquínez – Huila

José Emilio Díaz Ballen

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Javier Portilla Guerrero

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Angela Urrego Tobón

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

María Fernanda Pérez Gutiérrez

Universidad Surcolombiana

Nabi Pérez Vásquez

Universidad de Córdoba

169

Gretel González

Universidad Antonio Nariño

Diana Carolina Cruz Rivera

Universidad Surcolombiana

Yury Alejandra Palacios Varón

Escuela Normal Superior de Neiva

Patricia Gutiérrez Prada

Universidad Surcolombiana

José Londoño Cardozo

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Deivis Robinson Mosquera Albornoz

Universidad Católica de Oriente

Cristian Andrés Franco

Universidad del Tolima

Heriberto González Valencia

Escuela Nacional del Deporte

Martha Patricia Vives Hurtado

Escuela Superior de Administración Pública -ESAP-

