

Plumilla Educativa

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

ISSN impreso: 1657-4672
ISSN electrónico: 2619-1733

Número **25**

Vol. 1

Ene-Jun. - 2020



Marina (2014). Técnica: Acrílica Fluida. Pintora: Montse Gras Reverte



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO**



Plumilla Educativa

ISSN impreso: 1657-4672

ISSN electrónico: 2619-1733

Rector:

Vicerrector

Secretaria General

Director de investigaciones y Posgrados

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Director revista Plumilla Educativa

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Jorge Iván Jurado Salgado

Denis Rincón Grajales

Gregorio Calderón Hernández

Gonzalo Tamayo Giraldo

Miguel Alberto González González

Plumilla Educativa N° 25. Volúmen 1.

Enero - Junio de 2019

ISSN impreso: 1657-4672

ISSN electrónico: 2619-1733

Revista de publicación semestral

Diseñador: John Alexander González Henao

Correo electrónico: johalegonzalez@utp.edu.co

Pintura de la Portada.

Título: Marina (2014).

Técnica: Acrílica Fluida.

Pintora: Montse Gras Reverte.

Correo electrónico: montgrasreverte@hotmail.com

Web autora: <https://montsegras.com/ca/site/ver-toda-la-galeria?id=1>

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

plumilla@umanizales.edu.co

miguelg@umanizales.edu.co

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Los autores son los únicos responsables de ellas, puesto que en su ámbito democrático de cátedra libre y de libertad de expresión, no se restringen sus conceptos y sus opiniones.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor

Publicación admitida e indexada en C, según el Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I, Publindex

Índice Nacional de Publicaciones Seriadadas Científicas y Tecnológicas de COLCIENCIAS (PUBLINDEX), a partir de enero 1 de 2010

Miguel Alberto González González

Director de la revista Plumilla Educativa. PhD en Ciencias de la Educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en Filosofía y Letras

Comité Científico/Editorial

Dolores Limón Dominguez (España -PhD)
César Valencia Solanilla (Colombia – PhD)
Rigoberto Gil Montoya (Colombia – Ph. D)
José González Monteagudo (España – Ph. D)
Ólver Bolívar Quijano Valencia (Colombia – PhD)
Luís Hernando Amador Pineda (Colombia – PhD)
Miguel Alberto González González
María Pilar Cáceres Reche (España – PhD)
Francisco Javier Hinojo Lucena (España - PhD)
Ólver Bolívar Quijano Valencia (Colombia - PhD)

Índice

Editorial

Humanitas demens

Miguel Alberto González González

Director de la Revista 9-12

Competencias científicas, investigativas y comunicativas: experiencias desde una línea de investigación en enseñanza de las Ciencias

Audin Aloiso Gamboa Suárez

César Augusto Hernández Suárez

Raúl Prada Núñez 13-26

¿Si me va bien en pruebas preuniversitarias me va a ir bien en la universidad? Reflexiones

Jesús Gabalán Coello

Fredy Eduardo Vásquez Rizo 27-50

Enriqueciendo los procesos de formación contable. Aportes desde las estrategias de educación inclusiva y la dimensión sociohumanística

Magda Alicia Ahumada

Rosa Mercedes Gómez 51-69

Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal

José Miguel Segura Gutiérrez

Heraldi F. Torres 71-97

La lúdica como estrategia didáctica para la mediación del conflicto escolar en el 6º de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío

Diana Carolina Montoya Chaparro

Sonia Juliana Pérez Pérez 99-123

Análisis de los resultados de las Pruebas Saber Pro en estudiantes de la licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

José Eriberto Cifuentes Medina

José Antonio Chacón Benavides

Luis Ángel Fonseca Correa 125-151

Guía para los autores 153

González G., M. A. (2020). Humanitas demens. Plumilla Educativa, 25 (1), 09-12. DOI: 10.30554/pe.1.3825.2020.

Humanitas demens

Mi mente esta hecha de tal modo que nada puede apreciar más en esta vida que la amistad.

¿Puede, por ventura, amar a alguien aquel que a sí mismo se aborrezca? ¿Es posible, acaso, que esté de acuerdo con otro, quien no lo esté consigo? ¿Puede agradar a los demás el que para sí sea molesto e insoportable? Erasmo de Rotterdam en Elogio de la locura.

El elogio de la locura (1469) de Erasmo es un libro de su época, aborda varias dimensiones sociales y personales donde conversa de todo sin que le surja grave riesgo, al fin de cuentas es la locura quien habla, es la locura llena de palabra, llena de ideas. Afirmaciones como “Aborrezco al oyente que se acuerda de todo”, “Odio al invitado que tiene buena memoria”, “los filósofos... creen saberlo todo ni se conocen a sí mismos”, son el eco de su vivacidad. Poco se le escapa a la locura, se ríe del uno, del otro, del religioso, del pensador, del allí, del acá, de ahora, del mañana y, como no, se burla de sí misma. Es todo un juego de ironías para describir a las gentes de su época, y si vamos con cuidado, aún encontramos líneas para este siglo XXI que va como las cabras.

El homo demens confunde lo objetivo con lo subjetivo, es anarquía entre razón y emoción, acude a la superposición de una voluntad sin norte. Lo demens no realiza filtros a la emoción, donde la ilusión, sueño y mito se confunden con la realidad cotidiana, científica y religiosa. Lo demens posee las vertientes, lo biológico, el desorden neuronal, una enfermedad; lo cultu-

ral o pérdida de conexión con el entorno; la que lleva a la creatividad, a la producción artística, a la genialidad -el Quijote el clásico ejemplo-, o la que conduce a la destrucción, a la justificación de las mayores perversidades políticas o religiosas.

Del homo demens, en particular, hemos saltado al socio-humanitas demens, en colectivo, un caso tipo en esta sociedad del siglo XXI, donde la mayoría parecemos demens que perseguimos a los otros porque sí, porque no, porque piensan, porque juegan, porque hablan, porque silencian, porque ordenan, porque desordenan, porque follan, porque se abstienen, porque son famosos o porque nadie les identifica.

Vamos por demencias colectivas, los poderes y sus lenguajes nos vienen vendiendo, cada vez, en periodos más cortos enfermedades generalizadas, del Sida, la H1N1, el Ébola, el zika, hasta que llegamos al Coronavirus ¿A quien le interesa tornarnos demens? ¿En cuál poder o en qué laboratorio duerme la próxima pandemia?

En miedos y olvidos pedagógicos, González (2014), en relación con las pandemias, expone que “La literatura ha hecho buenos acopios de estas ficciones-realidades. Las distintas religiones siempre han anunciado y temido a las plagas, de hecho, han hecho su fortín para los fanáticos. La biblia las tiene en varios lugares conversaciones sobre enfermedades, en el Éxodo sitúa sus siete plagas de Egipto, una a una fue llegando como castigo divino -agua en sangre, ranas, piojos, moscas, peste al ganado, úlceras, lluvia de granizo y fuego-. Decameron (1351-1353) de Boccacio, con ingenio literario, en las afueras de Florencia ubica la historia de unos personajes que huyen de la peste bubónica o negra. Diario del año de la Peste (1722), Daniel Defoe, una ficción, no es claro que así lo sea del todo, donde describe a Londres invadido por una plaga. El último hombre (1826) de Mary Sheley, la autora de Frankenstein, nos relata un mundo futuro arrasado por una plaga. La Peste Escarlata (1912) por Jack London, coloca una sociedad en el año 2013 que es arrasada por una peste. La peste (1947) escrita por Camus, nos va llevando por las penurias sociales en Orhan, su confinamiento ordenado por el Estado, los dramas de vida y muerte que se viven donde fracasan las tradiciones y resurgen nuevas solidaridades. El amor en los tiempos del Cólera (1985) de García Márquez, narra una historia de amor en medio de la devastación por el cólera, al fin de cuentas, en medio del dolor, el amor y la esperanza siguen. La ceguera, de Saramago, nos vuelve a mostrar que ante las enfermedades masivas los estados acuden al aislamiento y, si es el caso, a la desaparición de los infectados; los grupos criminales no se detienen, pero tampoco el Estado deja de hostigar a los enfermos. Como sabemos, la literatura, el cine y otras

series televisivas han hecho de las pandemias todo un escenario de desolación humanas. En general las pandemias nos enrutan de otras maneras, las dificultades de seguir la vida normal, de encontrar alimentos, medicinas y servicios que hemos naturalizado se agudizan en las sociedades cuando surge una peste, a esas precariedades le tememos”.

No podemos generalizar, pero en la mayoría de estos textos se encuentran salidas a esas locuras generalizadas por una pandemia entre las cuales aparecen la paciencia, la prudencia, el sentido del humor, la solidaridad, el cooperativismo, la confianza y la aventura a no dejarse vencer. Hoy parecen olvidadas dichas expresiones, en lugar de solidaridad es soledad, en lugar de confianza es desconfianza, en lugar de amor a las multitudes es odio por ellas, como si nosotros no fuésemos esa multitud; en lugar de humor agriedad; en lugar de paciencia exigencia, en lugar de democracia imposición. Estamos no en el homo demens en particular sino en la Humanitas demens en general.

En los inicios de la esta crisis pusimos el acento donde no es, papel higiénico harán por toneladas, para eso están las empresas de papel, incluso, de no haberlo, hay sustitutos, para lo que no hay remplazos es para la muerte, no hay resurrecciones, excepto en ficciones religiosas, la ciencia no avanza en eso lo suficiente. El caso con youtubers, influencers actuales, que parece ser el último gran avance de la humanitas demens, dicen cualquier barbaridad y el mundo les premia con dinero, con fama, justo ahí, muchos académicos cayeron, olvidándose que de ellos esperamos y requerimos fuerza intelectual para encontrar caminos, alternativas a los problemas, pero, a tal liviantés, llegaron algunos intelectuales que, sin conocer a profundidad el problema, publican análisis apurados, libros oportunistas con soluciones rocambolescas, faranduleras, apresuradas e impracticables.

Estamos plagados de youtubers inundando redes con sandeces o faranduleros entregando alternativas imposibles; aquí es donde requerimos a los académicos, ayudándonos a pensar en serio, a ver alternativas, poniendo el acento en lo que gentes sin formación no logran visualizar, o lo que presidentes y dirigentes no logran resolver. Se nos están muriendo los viejos que han construido lo que hoy tenemos, que ingratitud, incluso jóvenes que se creían liberados, pagan con la vida la irresponsabilidad de los estados para confrontar esta crisis.

Requerimos de gentes académicas para que nos ayuden a ver opciones en la crisis, para tensar a los ineptos dirigentes, a la corruptela que se lucra con la salud, con la medicina, con los mercados para los más necesitados; precisamos intelectuales para exigirle a los poderes acciones serias y programadas porque esto de los virus, bacterias, hongos (gérmenes), no nos

siga sorprendiendo de la peor manera. Invertimos más dinero en guerras, en construir muros para encerrar universidades, colegios, escuelas, en teléfonos ¿inteligentes? en youtubers, en escenarios deportivos, en moda, en farándula, que en grandes investigaciones científicas que elaboren medicinas para adelantarse a las enfermedades que son, entre otras cosas, como los políticos, previsibles.

Un abrazo y esperamos importantes apuestas intelectuales en torno a serios problemas sociales, epocales, no a viajes faranduleros a la realidad, para youtubers e influencers nos bastan una millonada exponiendo barbaridades que, junto a dirigentes y a sujetos perdidos en la codicia, la envidia, el egoísmo, la ingratitud, la irresponsabilidad y la insolidaridad, estamos haciendo el tránsito del homo demens en particular al humanitas demens en general; cuan vigente es Erasmo de Rotterdam con su Elogio a la locura: “Pero yo pregunto: criticar la especie humana sin atacar a nadie en particular ¿es morder? ¿no es más bien educar y aconsejar?”.

Miguel Alberto González González
Director Revista Plumilla Educativa

Gamboa, A., Hernández, C. y Prada, R. (2020). Competencias científicas, investigativas y comunicativas: experiencias desde una línea de investigación en enseñanza de las Ciencias. Plumilla Educativa, 25 (1), 13-26. DOI: 10.30554/pe.1.3827.2020.

Competencias científicas, investigativas y comunicativas: experiencias desde una línea de investigación en enseñanza de las Ciencias

Audin Aloiso Gamboa Suárez¹
César Augusto Hernández Suárez²
Raúl Prada Núñez³

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una amplia investigación realizada en el año 2017 que tuvo como objetivo establecer la relación existente entre el ejercicio de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de competencias científicas, investigativas y comunicativas. Esta temática ha sido una preocupación teórica constante en los trabajos de la línea de investigación de enseñanza de las ciencias del Grupo de Investigación en Pedagogía y Practicas Pedagógicas (GIPEPP) de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) sede Cúcuta, Norte de Santander – Colombia. La lógica académica de este traba-

-
- 1 Audin Aloiso Gamboa Suárez. Doctor en Ciencias de la Educación (Rudecolombia-cade Universidad de Cartagena). Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta (Colombia). ORCD: <https://orcid.org/0000-0001-9755-6408>. Correo electrónico: audingamboa@ufps.edu.co
 - 2 César Augusto Hernández Suárez. Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta _ Colombia. ORCD: <https://orcid.org/0000-0002-7974-5560>. Correo electrónico: cesaraugusto@ufps.edu.co
 - 3 Raúl Prada Núñez. Doctorando en Investigación en Humanidades, Artes y Educación (Universidad de Castilla-La Mancha – Toledo, España). Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta (Colombia). ORCD: <https://orcid.org/0000-0001-6145-1786>. Correo electrónico: raulprada@ufps.edu.co

jo consiste en la conceptualización de las prácticas pedagógicas y su relación con el desarrollo de competencias desde diversos autores. El horizonte metodológico estuvo determinado por el paradigma cualitativo – hermenéutico y se utilizó el método de análisis de contenido vertical como apoyo para la comprensión de los enunciados que hicieron parte del estudio. Se concluye que los conceptos sobre las prácticas pedagógicas y competencias se relacionan desde diferentes enfoques en el contexto educativo, sin embargo, el trabajo teórico – metodológico demuestra que existen otras perspectivas investigativas que faltan por indagar desde este campo.

Palabras clave: competencias, comunicación, enseñanza de las ciencias, investigación, práctica pedagógica.

**Scientific, investigative and
communicative competences: experiences
from a line of research in science
education**

Abstract

This article shows the results of extensive research conducted in 2017 that aimed to establish the relationship between the exercise of pedagogical practices and the development of scientific, research and communication skills. This theme has been a constant theoretical concern in the work of the science education research line of the Research Group in Pedagogy and Pedagogical Practices (GPEPP) of the Francisco de Paula Santander University (UFPS) headquarters Cúcuta, Norte de Santander - Colombia. The academic logic of this work consists in the conceptualization of pedagogical practices and their relationship with the development of competencies from various authors. The methodological horizon was determined by the qualitative - hermeneutical paradigm and the method of vertical content analysis was used as support for the understanding of the statements that were part of the study. It is concluded that the concepts of pedagogical practices and competences are related from different approaches in the educational context, however, theoretical and methodological work shows that there are other research perspectives that are still to be investigated from this field.

Keywords: competencias, communication, science teaching, research, pedagogical practice.

Competências científicas, investigativas e comunicativas: experiências de uma linha de pesquisa em educação científica

Sumário

Este artigo mostra os resultados de uma extensa pesquisa realizada em 2017 que objetivou estabelecer a relação entre o exercício de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades científicas, de pesquisa e comunicação. Esse tema tem sido uma preocupação teórica constante no trabalho da linha de pesquisa em educação científica do Grupo de Pesquisa em Pedagogia e Práticas Pedagógicas (GIPEPP) da sede da Universidade Francisco de Paula Santander (UFPS) Cúcuta, Norte de Santander - Colômbia. A lógica acadêmica deste trabalho consiste na conceituação de práticas pedagógicas e sua relação com o desenvolvimento de competências de vários autores. O horizonte metodológico foi determinado pelo paradigma qualitativo - hermenêutico e o método de análise de conteúdo vertical foi utilizado como suporte para a compreensão dos depoimentos que faziam parte do estudo. Conclui-se que os conceitos de práticas e competências pedagógicas estão relacionados a partir de diferentes abordagens no contexto educacional; no entanto, trabalhos teóricos e metodológicos mostram que existem outras perspectivas de pesquisa que ainda precisam ser investigadas nesse campo.

Palavras chave: competências, ensino de ciências, pesquisa, professor, prática pedagógica.

Introducción⁴

La investigación en la enseñanza de las ciencias, respaldada en la integración curricular de saberes, se ha caracterizado sobre la base del enfoque inter y transdisciplinar especialmente a través de la práctica pedagógica (Vilches y Gil, 2013; Castillejo, Rodríguez, Páez, Altamirano y Granados,

⁴ Este artículo es derivado del proyecto de investigación: Docencia investigación y gestión: representaciones de actores educativos sobre las dinámicas de la calidad en la Universidad Francisco de Paula Santander (contrato FINU 035-2015) desarrollado desde el año 2016.

2017). De acuerdo con lo plasmado anteriormente, las diferentes disciplinas científicas y profesionales, y en especial la educación, han contribuido a la consolidación nuevas comunidades académicas⁵ tanto en sus perspectivas teóricas y metodológicas, como en los objetos de estudio correspondientes. Es en el marco de este escenario que se pueden referir los diferentes acercamientos a la relación prácticas pedagógicas – competencias que abordan fenómenos educativos más allá del aula tradicional con espacios innovadores que favorecen el aprendizaje

En este sentido, el concepto de competencia según Gamboa, Lago y Hernández (2016), se entiende como acciones que se llevan a cabo multidimensionalmente y de manera compleja, con un determinado objetivo dentro de la realidad de un contexto, cumpliendo con criterios de eficacia enmarcados por la toma de decisiones y el prever consecuencias. Los mismos autores afirman que:

Junto a la noción de competencia, también se debe destacar la concepción de formación, que incluye acciones dadas sobre la persona para llevarla a una transformación del ser integral sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber pensar. De ese modo se entiende que el saber es inseparable de la práctica, ya que así se busca modificar las representaciones en el sujeto que se forma de manera cognoscitiva, afectiva y social orientando el proceso formativo mediante una lógica de estructuración y no de acumulación (Gamboa, Lago y Hernández 2016, p. 220)

De este modo, para consolidar una política de calidad hacia el desarrollo de competencias implica una transformación de las prácticas pedagógicas, en el funcionamiento de la institución educativa y en el papel de los actores educativos, de tal forma que no se pierda de vista el estudiante. En el mismo sentido, la evaluación de competencias hace evidente para las autoridades educativas y público en general, que los resultados del estudiante dependen de la condición socioeconómica de su familia, y que las oportunidades de escolarización y desempeño varían según los contextos, el tipo de educación a la que asiste, cultura, ingresos y vínculo laboral de los padres, entre otros (MEN, 2010).

Las instituciones de educación superior en el contexto colombiano desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos

⁵ Comunidades que para el caso del estudio se refieren a la línea de investigación de enseñanza de las ciencias del Grupo de Investigación en Pedagogía y Práctica Pedagógica -GIPPEP- y la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander.

y en la generación, desarrollo, transferencia de conocimiento y tecnologías que respondan a los requerimientos de la sociedad. Tradicionalmente se ha caracterizado la enseñanza como un paradigma comunicativo de transmisión de conocimientos, esto es, quien enseña la concibe como un acto de transmitir conocimientos, sin embargo, los nuevos enfoques pedagógicos y, entre ellos, el de formación en competencias llevan a un replanteamiento de las prácticas pedagógicas (se desarrolla en los primeros párrafos de los hallazgos y discusión) y del papel que juegan docentes e instituciones en la formación de sus estudiantes; situación que, aun cuando hay evidencia de que se está lleva a cabo, no se han realizado estudios en profundidad que den cuenta de su implementación ni de los resultados alcanzados en el contexto socio económico y cultural del área de influencia de la Universidad Francisco de Paula Santander sede Cúcuta, Norte de Santander - Colombia.

Enfoque Metodológico

El presente estudio se realizó desde un paradigma cualitativo, con un método hermenéutico, teniendo en cuenta que:

(...) esta alternativa es una opción que no se agota exclusivamente a una dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica de comprensión de la realidad social bajo la metáfora de un texto susceptible de ser interpretado y para el efecto desarrolla en sus distintas acepciones y caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación (Sandoval, 1997, p. 60).

En la versión de Ricoeur (1987), la hermenéutica se define como la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o una colección de signos susceptible de ser considerada como un texto. En esta perspectiva, uno de los conceptos básicos es el de “círculo hermenéutico” que describe el movimiento entre la forma de ser del intérprete y el ser que es revelado por el texto.

De esta manera, el método cualitativo hace posible indagar por qué lo social toma determinada forma; como lo señalan Bonilla y Rodríguez (2005), la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, escribirlas y comprenderlas.

De este modo, el método utilizado fue el análisis de contenido cualitativo para examinar el acervo documental, este apoyo metodológico según Gamboa, Lago & Hernández (2016), consiste en una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas

por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje. Asimismo, los autores señalan “que el análisis de contenido hace relación al estudio de las diferentes partes del documento que se está revisando, de acuerdo con categorías preestablecidas por el investigador, con el fin de determinar los puntos más importantes de dicho documento” (p. 206).

En este sentido, el proceso de análisis se determinó por las siguientes fases:

Fase	Argumento
Selección de la comunicación que será estudiada	Definición del protocolo de análisis y tipo de análisis (Descriptivo: para la identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos, también llamado análisis documental).
Selección de las categorías	1) Identificación de fuentes primarias 2) Delimitación de las macrocategorías y subcategorías
Diseño del libro de códigos	1) Delimitar la naturaleza del corpus: qué contiene, para qué sirve, cómo interpretarlo. 2) Identificar las unidades de análisis: formas de segmentar el corpus. 3) Codificación de las fichas de análisis. 4) Ordenar y archivar las fichas de análisis.
Interpretación	Interpretar los resultados: triangulación de los datos con la teoría formal y la mirada del investigador.

Fuente: Gamboa (2016)

Hallazgos y Discusión

Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias

Antes de iniciar con esta categoría es importante hacer una breve conceptualización de las prácticas pedagógicas desde una mirada de contexto colombiano. De este modo, la práctica pedagógica es una construcción metodológica del Grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siguiendo los estudios de Michel Foucault sobre la constitución de las instituciones propias de la modernidad tales como la clínica, el manicomio y la prisión, el Grupo ha configurado una forma de abordaje específica sobre la escuela a partir de la triada Maestro, Escuela y Pedagogía. En palabras de la profesora Zuluaga (1987):

La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación

de los saberes enseñados en tales instituciones. Los procesos de institucionalización normalizan tanto a la pedagogía como a cualquier otro saber. En estos procesos la Pedagogía se da en los niveles de saber enseñados en las Facultades de Educación, pero existen otros niveles en los cuales no incide la Pedagogía de manera directa sino las formas de enunciación que acogen los sujetos que representan esos saberes, a veces siguiendo el eco de normas pedagógicas, a veces pedagogizando otros saberes que les sirven de guía para la enseñanza (p. 65).

Metodológicamente la Práctica Pedagógica guarda cercanías con la función descriptiva que pretenden la mayoría de análisis del discurso: sin embargo, mantiene diferencias significativas en cuanto a sus objetos de análisis y construcción epistemológica. En primer lugar, la práctica pedagógica supera la tradicional diferenciación entre teoría y práctica, característica de los estudios interesados en identificar las formas de trasposición de los discursos científicos al campo de la enseñanza. Segundo, debido a que se centra en las prácticas de enseñanza permite analizar otros espectros como la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la política e igualmente “podemos analizar asuntos o problemas, hoy fundamentales para la pedagogía, como son el actual campo de comunicación de la didáctica con los saberes enseñados” (Zuluaga y Echeverri, 2003, p.79). Y tercero, la categoría de Práctica Pedagógica abre nuevas posibilidades metodológicas ya que “brinda movilidad para desplazarnos desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas” (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 80). No se cierra el proceso de conceptualización “en ninguno de sus puntos ni en el alto nivel de la sistematización, ni a nivel del campo aplicado de la enseñanza” (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 85).

Este proyecto reúne los trabajos investigativos que tienen como propósito establecer un sistema para la identificación, diseño e implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la formación en competencias desde el marco de la calidad de la educación en las instituciones educativas de la región (Prada, Hernández y Ramírez, 2016, Ramírez, Hernández y Prada, 2016; Hernández, Arévalo y Gamboa, 2016; Arévalo, Gamboa y Hernández, 2016; Prada, Hernández y Jaimes, 2017a, 2017b; Gamboa, Montes y Hernández, 2018)

Las preguntas que generaron investigaciones en el marco de esta dimensión son las siguientes: ¿Cuáles son los elementos que deben conformar la función docencia desde el enfoque de formación por competencias?, ¿Cuáles prácticas pedagógicas desarrollan los docentes de educación básica, me-

dia y superior en la formación de sus estudiantes?, ¿Qué herramientas teórico-prácticas requieren los docentes para diseñar y aplicar el enfoque de la formación por competencias en su práctica pedagógica?, ¿Qué opinión tienen los docentes y estudiantes acerca de la formación en competencias?, entre otras. (Maestría en Práctica Pedagógica, 2012)

Prácticas pedagógicas y competencias científicas e investigativas

Otros proyectos de investigación tienen como intención analizar la correspondencia que se establece entre las competencias científicas e investigativas y su articulación con las prácticas pedagógicas (Hernández, Pabón y Prada, 2017; Hernández, 2017; Mora y Hernández, 2017; Veloza y Hernández, 2018; Salamanca y Hernández, 2018).

Los interrogantes que se originan en esta relación están encaminados a realizar investigación, en aquellos campos de la pedagogía donde las soluciones a las necesidades educativas que requieran estrategias para establecer la construcción de un conocimiento científico, fundado en la práctica pedagógica a partir de las especialidades tanto del saber cómo del estudiante.

En síntesis, se puede afirmar que, hasta el momento, las propuestas investigativas han llevado a que se configuren nuevas líneas de investigación que permiten operacionalizar los objetos de estudio desde el campo de conocimiento de las prácticas pedagógicas y las competencias; de esta manera se fortalece el componente teórico – metodológico de la línea de investigación en enseñanza de las ciencias.

Prácticas pedagógicas y competencias comunicativas

Dentro del proyecto prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias se destacan algunos trabajos investigativos relacionados con las prácticas pedagógicas y las competencias comunicativas, que en primer lugar, buscar relacionar estos conceptos, que si bien, cada uno tiene sus particularidades, se caracterizaron por configurarse de forma aislada y excluyente, pero se implican uno al otro para comprenderlos en fenómenos que son objeto de estudio de la educación (Hernández, Prada y Gamboa, 2017; Rincón, Hernández y Prada, 2017; García, Arévalo y Hernández, 2018; Velásquez, Celis y Hernández, 2018; García, Hernández y Arévalo, 2019).

Una mirada contrastante

El propósito de este escrito no es el de hacer una lista de trabajos asociados a la línea de investigación de Enseñanza de las Ciencias, sino que pre-

tende dimensionar la manera en que los autores de estos trabajos abordan los fenómenos que son estudiados. De igual manera, reconocer la sistematización y las referencias desde las cuáles se construyeron y que aportan a la construcción de la enseñanza de las ciencias como campo de conocimiento.

Las reflexiones siguientes se estructuraron a partir de posturas teóricas elegidas, metodologías implicadas; y objetos de estudio analizados desde diversas perspectivas. Las dimensiones estudiadas en cada uno de los trabajos dan información relevante desde el aspecto teórico que construye la línea de investigación. Se pueden plantear tres enfoques: las prácticas pedagógicas, la formación basada en competencias, y la articulación con las competencias comunicativas y científicas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas no se hace referencia a un concepto particular, sino a las diversas miradas epistemológicas que han tenido un influjo importante de numerosos autores en torno al debate que se enmarca en el ámbito de la investigación educativa. Si bien existe una variedad de definiciones y autores: como Hargreaves (1977), Shavenson y Stern (1981), Pope y Scott (1983), Connelly y Clandinin (1984), Gimeno Sacristán (1989), Porlán (1989), Marcelo (1989; 2008), Coll y Miras, (1993), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Gimeno Sacristán y Pérez (1996), Porlán, Rivero y Martín (1998), y Marrero (2010) entre otros; se puede confirmar que su premisa esencial reside en reconocer que la práctica pedagógica es un acto construido por docentes.

En correspondencia con lo dicho, la realidad educativa no debe ser asumida desde aspectos normativos que muestren de qué manera tienen que actuar o proceder los actores educativos. Las problemáticas educativas deben ser analizadas desde su complejidad como fenómenos emergentes que pueden tener diversas manifestaciones. Si bien las prácticas pedagógicas como campo de conocimiento es objeto de diversos análisis, en el caso de la línea de investigación en enseñanza de las ciencias, se ha optado por un enfoque dialógico, crítico y activo que permita comprender la complejidad del proceso educativo. Este enfoque según Wells (2001), permite la indagación dialógica con una mirada formativa que reconoce la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad, y una actitud para la adquisición de conocimientos a través de las interacciones comunicativas.

En la realización de los trabajos de investigación analizados se pudo distinguir que la perspectiva metodológica que predomina se fundamenta en su mayoría en el enfoque cuantitativo (65%), seguido de lo cualitativo (25%) y en menor proporción en lo mixto 10%. Lo anteriormente referido, tiene implicaciones en cuanto a los objetos de estudio seleccionados tales como:

la formación basada en competencias, las competencias científicas e investigativas y las competencias comunicativas. Se puede confirmar que existe una correspondencia entre las posturas teóricas y los objetos de estudio seleccionados en los diferentes trabajos que hacen parte de la línea de Enseñanza de las Ciencias para realizar el proceso de investigación. Esto quiere decir que los objetos de estudio elegidos llevan a decidir por una u otra postura teórica. Se busco una coherencia lógica entre las decisiones teóricas, las metodologías implicadas y la manera en que se analizaron los objetos de estudio desde las diversas perspectivas.

Conclusiones

Se referencia el desplazamiento del concepto de práctica pedagógica desde un enfoque disciplinar (Ingenierías, Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje) que distinguía de manera desarticulada el conocimiento de la pedagogía hacia una perspectiva que permite la articulación de campos de conocimiento. Esta postura de articulación no solo integra las orientaciones teóricas y metodológicas, sino también los problemas relacionados con los objetos de estudio de diferentes disciplinas y saberes para la construcción de nuevos conocimientos.

En el proceso de sistematización de los diversos trabajos analizados, la transversalización de teorías, métodos y problemas de investigación implicó establecer conexiones entre práctica pedagógica y formación por competencias en los diferentes niveles del sistema educativo, así como la necesidad de articular a la discusión otras disciplinas como la Ingeniería, Ciencias Naturales, Lenguaje, entre otras.

Asimismo, es importante señalar que los trabajos que analizaron las competencias de los maestros dan cuenta de la necesidad de generar programas de formación que permitan desarrollar capacidades científicas, investigativas y comunicativas en los docentes para mejorar las prácticas pedagógicas en favor del aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, de las necesidades de formación detectadas, se resaltan algunos ejercicios importantes donde se visibiliza la producción científica de algunos maestros que hicieron parte de esta línea de investigación.

Referencias

- Arévalo, M. A., Gamboa, A. A., y Hernández, C. A. (2016). Políticas y programas del sistema educativo colombiano como marco para la articulación de las TIC. *Revista ALETHEIA*, 8(1), 12-31.
- Arévalo, M., García, M. y Hernández, C. (2019). Competencias TIC de los docentes de matemáticas en el marco del modelo TPACK. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(36).
- Castillejo, R., Rodríguez, Á. F., Páez, R. E., Altamirano, E. J. y Granados, J. F. (2017). El Proyecto Integrador de Saberes. Análisis crítico desde la perspectiva de alumnos y docentes (revisión). *Revista científica OLIMPIA*, 14(46), 99-110.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza Editorial.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1984). El método narrativo, la filosofía personal y las unidades narrativas en el estudio del enseñante. En C. Marcelo, (1989). *El pensamiento del profesor*. (pp. 32-48) Barcelona: CEAC.
- Gamboa, A. A., Montes, A. J., & Hernández, C. A. (2018). Representaciones de los docentes de educación básica sobre los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. *Revista ESPACIOS*, 39(2), 2.
- Gamboa, A., Hernández, C. y Prada, R. (2018). Práctica pedagógica y competencias TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 258-274. DOI: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2090>
- Gamboa, A. (2016). Calidad de la educación superior. Pretensiones y realidades institucionales. Bogotá, Colombia: Ecoe
- Gamboa, A., Lago, D., & Hernández, F. (2016). Calidad de la docencia universitaria comprensión de los discursos y políticas institucionales de una universidad pública en norte de Santander. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11(1), 197-210. DOI: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2016v11n1.504>
- García, M. A., Arévalo M. A. y Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>

- García, M. A., Hernández C. A. y Arévalo M. A. (2019). Estrategias de la comprensión lectora: Una propuesta para la lectura de hipertextos. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1).
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hernández, C. A. (2017). Fortalecimiento de Competencias Científicas: La Investigación como Estrategia Pedagógica. *Horizontes Pedagógicos*, 19 (2), 91-100.
- Hernández, C. A., Prada, R. y Gamboa, A. A. (2017). Conocimiento y uso del lenguaje matemático en la formación inicial de docentes en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 287-299. DOI: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6071>
- Hernández, C. A., Prada, R. y Ramírez, P. (2018). Perspectivas actuales de los docentes de Educación Básica y Media acerca de la aplicación de las Competencias Tecnológicas en el aula. *Revista ESPACIOS*, 39(43), 19.
- Hernández, C., Arévalo, M. y Gamboa, A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41 - 69. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.5217>
- Hernández, C., Pabón, C. y Prada, R. (2017). Desarrollo de competencias y su relación con el contexto educativo entre docentes de ciencias naturales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 194-215.
- Hernández, C., Prada, R. y Ramírez, P. (2017). Obstáculos epistemológicos sobre los conceptos de límite y continuidad en cursos de cálculo diferencial en programas de ingeniería. *Revista Perspectivas*, 2(2), 73-83. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.1316>
- Hernández, C., Prada, R. y Rincón, G. (2018). Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria. *Infancias Imágenes*, 17(2), 163-175. DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.12584>
- Maestría en Práctica Pedagógica. (2012). *Macroproyecto Línea Enseñanza de las Ciencias*. Cúcuta: Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia
- Marcelo, C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo, *El pro-*

- fesorado principiante. Inserción a la docencia (pp. 7-49). Barcelona. Octaedro.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno, Saberes e incertidumbres sobre el curriculum (pp. 221-245). Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (abril – mayo 2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. Altablero, 56. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html>
- Mora, B. y Hernández, C. (2017). Las aulas invertidas: una estrategia para enseñar y otra forma de aprender física. *INVENTUM*, 12(22), 42-51. Doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.12.22.2017.42-51>
- Pope, M. L. y Scott, E. M. (1983). Teachers' Epistemology and Practice, en Halkes, R. y Olson, J.K. *Teacher Thinking: a New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse: Swets y Zeitlinger. Trad. cast. 1988, La epistemología y la práctica de los profesores, en Porlán, R., García, J.E. y Cañal, P. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, (2), 271-288.
- Prada, R., Hernández, C. y Jaimes, L. A. (2017a). Representación semiótica de la noción de función: concepciones de los estudiantes que transitan del colegio a la universidad. *Panorama*, 11(20), 33-44.
- Prada, R., Hernández, C., & Jaimes, L. (2017b). Representaciones semióticas alrededor del concepto de función en estudiantes de ingeniería. *Góndola, Enseñanza Y Aprendizaje De Las Ciencias*, 12(2), 14. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.10491>
- Prada, R., Hernández, C. y Ramírez, P. (2016). Comprensión de la noción de función y la articulación de los registros semióticos que la representan entre estudiantes que ingresan a un programa de Ingeniería. *Revista Científica*, 2(25), 188-205. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.25.a3>
- Ramírez, P., Hernández, C., y Prada, R. (2016). Nivel de razonamiento en la comprensión de gráficos estadísticos en estudiantes universitarios. *Respuestas*, 21(2), 13 - 23. DOI: <https://doi.org/10.22463/0122820X.770>
- Rincón, G., Hernández, C. y Prada, R. (2017). Influencia de los movimientos sacádicos en el rendimiento académico de estudiantes de básica pri-

- maria en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Cúcuta. *Psicogente*, 20(38), 256-267. DOI: <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2545>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Salamanca, X. y Hernández, C. A. (2018). Enseñanza en ciencias: la investigación como estrategia pedagógica. *trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(19), 133-148. DOI: <https://doi.org/10.22430/21457778.1025>
- Shavenson, R. y Stern, P. (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.) *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Velásquez, S., Celis, J. y Hernández, C. (2018). Evaluación contextualizada como estrategia docente para potenciar el desarrollo de competencias matemáticas en Pruebas Saber. *Eco Matemático*, 8, 33-37. DOI: <https://doi.org/10.22463/17948231.1377>
- Veloza, R. y Hernández, C. (2018). valoración de las estrategias adoptadas por docentes en la enseñanza de la ciencia desde la perspectiva de los estudiantes de educación básica. *ÁNFORA*, 25(45), 43-69. DOI: <https://doi.org/10.30854/anf.v25.n45.2018.512>
- Vilches, A. y Gil, D. (2013). Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias. Necesidad de una mayor vinculación. *Tecné Episteme y Didaxis TED*, (34).
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia. Historicidad de la pedagogía*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. y Echeverri, J. (2003) El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (una lectura de las múltiples imágenes en el espejo). En Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz y Álvarez, *Pedagogía y epistemología. Colección pedagogía e historia* (p. 73-109). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Recibido: 19 de septiembre de 2019.

Aceptado: 30 de enero de 2020.

Gabalán C., J. y Vásquez R., F. E. (2020). ¿Si me va bien en pruebas preuniversitarias me va a ir bien en la universidad? Reflexiones. Plumilla Educativa, 25 (1), 27-50. DOI: 10.30554/pe.1.3828.2020.

¿Si me va bien en pruebas preuniversitarias me va a ir bien en la universidad? Reflexiones

Jesús Gabalán Coello¹
Fredy Eduardo Vásquez Rizo²

Resumen

Este artículo presenta una indagación experimental llevada a cabo en el año 2018, en la Universidad Autónoma de Occidente, en la cual se describe la posible relación de los componentes de Matemáticas y Lenguaje (Saber11) con futuros rendimientos académicos en un contexto totalmente universitario. Se recogen los hallazgos de estudios similares y se propone una metodología para el análisis de las pruebas censales pre-universitarias y su grado de asociación con rendimientos posteriores, evidenciados a través del GPA (promedio de notas) obtenida por cada estudiante, teniendo en cuenta las particularidades de cada facultad en la que residen uno o varios proyectos de formación. Dicho análisis se enmarca dentro de estudios institucionales que propendan por la generación de una cultura de calidad en Educación Superior apoyada en investigación educativa para la construcción de políticas educativas y mecanismos de seguimiento de las mismas.

¹ Jesús Gabalán Coello. PhD en Medición y Evaluación en Educación, Universidad de Montreal, Canadá. Asesor de Rectoría, Universidad Católica de Pereira, Colombia. <http://orcid.org/0000-0001-7674-8849> - Correo electrónico: jesus.gabalan@ucp.edu.co

² Fredy Eduardo Vásquez Rizo. PhD en Gestión de la Información y de la Comunicación en las Organizaciones, Universidad de Murcia, España. Docente Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. - <http://orcid.org/0000-0003-1398-6174> - Correo electrónico: fvasquez@uao.edu.co

Palabras clave: Acceso a la Educación, Calidad de la Educación, Educación, Pruebas, Rendimiento Académico.

**If I have high score on pre-university
test I will have to do well in the
university? Reflections**

Abstract

This article presents an experimental inquiry carried out in 2018, at the Universidad Autónoma de Occidente, which describes the possible relationship between the components of Mathematics and Language (Saber11) and future academic performance in the university. This study takes the results of similar studies and it proposes a methodology for the analysis of pre-university census test and degree of association with subsequent performance, like a GPA (Grade Point Average), obtained by each student, according to particularities of each academic programs. This analysis is part of institutional studies that tend to generate a culture of quality in higher education, supported on educational research, for the construction of educational policies and mechanisms to follow them.

Keywords: Educational Access, Educational Quality, Education, Test, Academic Performance.

**Se eu me sair bem nos testes pré-
universitários, vou me sair bem na
faculdade? Reflexão**

Sumário

Este artigo apresenta uma investigação experimental realizada em 2018, na Universidad Autónoma de Occidente, na qual é descrita a possível relação entre os componentes de Matemática e Linguagem (Saber11) e o desempenho acadêmico futuro em um contexto totalmente universitário. Os resultados de estudos semelhantes são coletados e é proposta uma metodologia para a análise dos testes censitários pré-universitários e seu grau de associação com os desempenhos subsequentes, evidenciados pelo GPA (nota média) obtido por

cada aluno, levando em consideração a particularidades de cada faculdade em que residem um ou vários projetos de treinamento. Essa análise faz parte de estudos institucionais que tendem a gerar uma cultura de qualidade no ensino superior, apoiada em pesquisas educacionais para a construção de políticas e mecanismos educacionais para seu monitoramento.

Palavras chave: Acesso à Educação, Qualidade da Educação, Educação, Testes, Desempenho Acadêmico.

Introducción

Para nadie es un secreto que el sector educativo es complejo, en términos de la generación y transmisión de conocimiento, debido a la gran cantidad de interrelaciones y elementos que confluyen en un mismo lugar geográfico y a su esencia etimológica. Desde esta perspectiva, las habilidades de gestión se centran hoy en día, ya no tanto en el análisis de cada uno de sus elementos de manera independiente, sino más bien en procesos y subprocesos de síntesis de información sistémica, que permitan una toma rápida y acertada de decisiones (Himelfarb, 2019).

En este sentido y de acuerdo con esta realidad, el Consejo Nacional de Acreditación-CNA, organismo de acreditación institucional y de programas en Colombia, ha definido un proceso compacto de aseguramiento de la calidad, del cual forman parte una serie de factores objeto de indagación en el momento de emitir juicios valorativos sobre la calidad de un determinado programa académico. Estos factores son: 1) Misión y proyecto institucional, 2) Estudiantes, 3) Profesores, 4) Procesos académicos, 5) Bienestar institucional, 6) Organización, administración y gestión, 7) Egresados e impacto sobre el medio y 8) Recursos físicos y financieros.

Es dentro de este esquema de aseguramiento de la calidad que se circunscribe este estudio, al analizar la relación que existe entre dos de esos factores: Estudiantes y Procesos Académicos, vistos como componentes de un subproceso eminentemente académico y como elementos fundamentales al pretender revisar y valorar la calidad académica, incluso del propio sistema educativo colombiano (Corredor, 2019).

Es por ello, que se hace necesario focalizar esfuerzos en estudios que permitan evidenciar las condiciones de entrada de los estudiantes al sistema educativo superior (factor Estudiantes) y cómo se acoplan gradualmente y de manera exitosa a los procesos formativos propios de dicho sistema (factor Procesos Académicos).

En esta dirección, un estimador ampliamente utilizado para resumir el desempeño en educación secundaria del aspirante a la educación superior es el resultado obtenido en las pruebas censales de ingreso a dicho nivel ulterior: la anteriormente llamada Prueba ICFES, ahora Prueba Saber11. En Colombia, este desempeño suele ser utilizado con mucha frecuencia por las instituciones para seleccionar a los estudiantes, teniendo como hipótesis central que un estudiante que obtenga muy buenos desempeños en la prueba suele ser un estudiante que se acoplará con menos dificultad al entorno académico superior. Al respecto, Barón et al. (2014, p. 136) establecen que “la medición del desempeño académico en Colombia y en muchas partes del mundo está dada por los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de Estado presentadas en el último año de educación secundaria...”, postura compartida por Gabalán y Vásquez (2016), Zambrano, Rojas y Salcedo (2018), Durán (2019) y Cabalin, Montero y Cárdenas (2019).

Esta premisa es el punto de partida de este trabajo, al intentar encontrar estudios relacionados con dicha hipótesis y construir una propuesta metodológica que permita, de manera exploratoria, evidenciar dicha asociación, a través de la revisión de la relación entre las componentes Matemáticas y Lenguaje de Saber11 (pre-universitaria) y los posteriores desempeños de los estudiantes en estas mismas áreas (en un contexto de formación más avanzado).

El estudio que aquí se presenta es de orientación cuantitativa, tomando como población a todos los estudiantes que cursan el primer semestre académico; por tanto, es de carácter censal.

Con base en lo anterior, el objetivo general del estudio es determinar la incidencia (positiva o negativa) que tiene el rendimiento de un estudiante en Saber11 en su posterior rendimiento universitario, con el fin de identificar tendencias formativas.

Revisión de la literatura

El Examen de Estado (ahora Saber11) se realiza desde 1968, a partir de la creación del Servicio Nacional de Pruebas-SNP (ICFES, 2019), y es una prueba aplicada en el último año de la educación secundaria, que cumple diversos propósitos: “a los estudiantes les proporciona elementos para su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida; a las instituciones de educación superior les permite seleccionar candidatos idóneos para sus programas de formación y hacer seguimiento de su evolución académica; a los establecimientos educativos les ofrece referentes para sus procesos de autoevaluación y orientación de sus prácticas pedagógicas, y a las autoridades educativas les permite construir indicadores de calidad” (ICFES, 2011, p. 5).

Esta prueba es un requisito para el ingreso de estudiantes de colegios a la educación superior en Colombia y, por ello, es un criterio que necesariamente se tiene en cuenta por parte de las Instituciones de Educación Superior-IES.

En este contexto, se hace necesario analizar, inicialmente, cómo se articula el resultado (positivo o negativo) en dicha prueba con la posibilidad de ingresar o no a una determinada IES. Para ello, se requiere profundizar en la hipótesis que manejan todas las IES colombianas, la cual parte de la contestación afirmativa a la pregunta: ¿si a un estudiante le va bien (o mal) en Saber11, en un área, necesariamente tiene que irle bien (o mal) en su desempeño universitario, en la misma área? Afirmación que surge de la investigación realizada por Vásquez, Gabalán e Isáziga (2013).

Esta simple pregunta, respuesta de verdad irrefutable para muchos, ha orientado numerosos desarrollos investigativos en la línea de evaluación educativa, como los de Duque y Ortiz (2013), Ramírez (2014) y Timarán et al. (2016), donde se pueden observar resultados que involucran elementos tendientes a capturar gran parte de la variación de los desempeños en las pruebas de estado y a través de éstos pronosticar (o al menos intentar pronosticar) éxitos o fracasos académicos futuros.

Tal es el caso del estudio realizado por Ardila (2001), en el cual se menciona como un hallazgo importante que los puntajes alcanzados en la Prueba ICFES solo aportan un porcentaje modesto de la variación en los promedios obtenidos por los estudiantes en la vida universitaria. Este resultado, de contexto colombiano, es análogo a los hallazgos encontrados en investigaciones similares, desarrolladas en otros países, como las de Baron y Norman (1992), Hanson (2011) y Lent et al. (2019).

De la misma forma, se han desarrollado estudios, que a través de la teoría y conceptos de la estadística multivariada aportan cuantitativamente en la búsqueda de posibles explicaciones sobre los referentes que se tienen en cuenta para seleccionar y clasificar candidatos para el ingreso a la educación superior.

Al respecto, un estudio realizado por la Universidad Tecnológica de Pereira-UTP menciona: “con la técnica utilizada se concluye que el resultado obtenido en las pruebas del ICFES (en Matemáticas, Física y Lenguaje) por el grupo estudiado es independiente del resultado obtenido por el mismo grupo (ya como estudiantes de educación superior) en los cursos de Matemáticas I y II. Este resultado sugiere que los resultados de las pruebas del ICFES no deberían ser el único referente para ordenar (“rankear”) los candidatos a ingresar a los programas de Ingeniería de la UTP” (Carvajal, Trejos y Soto, 2004, p. 136).

Vale la pena resaltar que el común denominador en los estudios analizados es mencionar que los exámenes de estado sí constituyen una condición necesaria para el ingreso a la educación superior, pero no suficiente. Es decir, deben existir universos de análisis paralelos a la simple calificación del examen pre-universitario; por tanto, entrevistas, registro de notas de secundaria, prueba específica aptitudinal etc., contribuirían de manera específica a caracterizar los estudiantes y, desde esta perspectiva, diseñar planes y programas que atiendan a sus propias necesidades de nivelación, adaptación y formación.

En esta dirección, se indica que “...los exámenes de estado aportan una información valiosa al momento de seleccionar a un estudiante para pregrado, pero se requieren criterios y consideraciones adicionales, que reflejen el potencial de jóvenes que no coinciden con las presunciones de perfiles predeterminados” (Pereira, Hernández y Gómez, 2011, p. 64), señalamiento también evidenciado en un estudio realizado por Litalien et al. (2019).

Lo anterior se soporta en que incluso el MEN (2006; 2010) es consciente que se requieren estudios adicionales que permitan complementar los análisis de los resultados obtenidos en las pruebas de estado, para poder identificar qué tanto éstos influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Métodos y materiales

Este estudio presenta un análisis comparativo y de asociación entre los desempeños obtenidos por los estudiantes en la componente Matemáticas, de Saber11, y los obtenidos por estos mismos estudiantes en un curso introductorio de matemáticas (primer semestre), al interior de la universidad objeto de análisis. Se intenta dimensionar la asociación, teniendo en cuenta las áreas disciplinares (agrupadas por facultades académicas). Para la obtención de los desempeños de Saber11, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES brinda abiertamente información sobre cada estudiante, en las distintas áreas que mide la prueba (Velasco, 2014).

Para la Facultad de Ciencias Básicas (Programa Administración Ambiental) se trabaja con el curso Calculo 1 (ciencias económicas y ciencias administrativas), para la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas se trabaja con los cursos Cálculo 1 (ciencias económicas y ciencias administrativas) y, por último, para la Facultad de Ingeniería se trabaja con el curso Matemáticas 1 (ingenierías).

Posteriormente, se pasa de una mirada centrada en una sola componente a una mirada que agrupe las dos componentes que se encuentren más comúnmente en la literatura de investigación educativa (ver Patton (2014) y

Perines y Murillo (2017)) por su capacidad para contrastar hipótesis relacionadas con el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en los estudiantes, como lo son: Matemáticas y Lenguaje.

En este sentido, se emplea un análisis factorial, a través de componentes principales, con el fin de capturar la mayor cantidad de variación existente en los desempeños de los estudiantes en estas dos componentes, así como la variación en torno al promedio de las notas definitivas obtenidas por estos estudiantes en el primer semestre académico cursado, utilizando para ello el paquete estadístico SPSS.

Para finalizar, se explora la posible asociación entre el factor Matemática-Lenguaje y el factor rendimiento académico en primer semestre.

Datos, muestra y recolección

La población analizada correspondió a estudiantes que tomaron el curso introductorio en los componentes de Matemáticas y de Lenguaje en la universidad seleccionada. Esto equivale a aproximadamente 600 estudiantes distribuidos en cuatro facultades. La elección muestral se realizó en el primer semestre con el ánimo de contrastar los desempeños de Saber 11 con desempeños en la Universidad y que no haya transcurrido mucho tiempo desde la presentación del examen para que el sesgo inherente a factores externos se minimice. Por tanto, los universos analizados fueron dichos estudiantes (generando una extrapolación de las características a las cohortes con el mismo plan de estudios).

La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue de enfoque descriptivo, correspondiente al análisis de datos cifrados, en tanto se seleccionaron archivos institucionales y del ICFES previamente elaborados por los encargados a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes.

Los instrumentos fueron las rejillas de observación almacenadas en las bases de datos de los resultados obtenidos por los estudiantes.

Los datos relacionados con los desempeños de los estudiantes se encontraron en dos bases de datos: 1) Base de datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES, apartado Saber11, y 2) Registro de notas de asignaturas cursadas del Departamento de Registro Académico de la Universidad Autónoma de Occidente, para el año 2018.

Este diseño se ejecutó con la totalidad de los estudiantes de primer semestre y se realizó la recolección de las variables objeto de estudio a partir de la información suministrada por los propios estudiantes en los formularios de inscripción (copia de los resultados en Saber11).

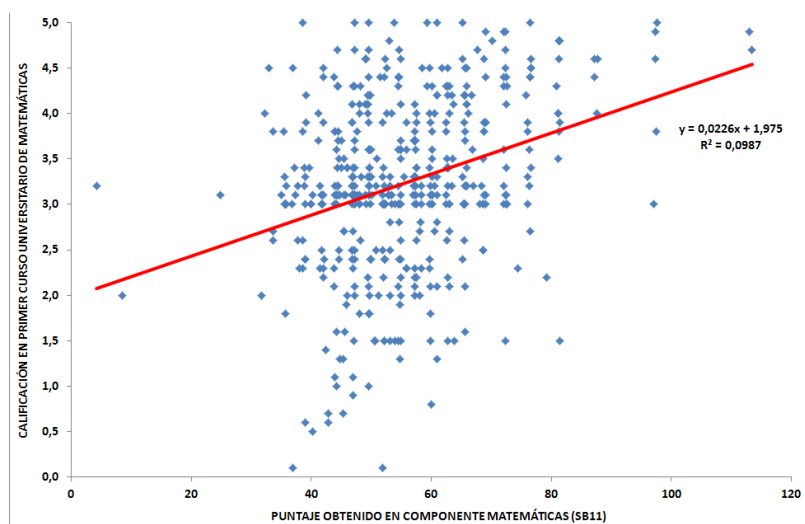
Las variables analizadas hacen parte de los componentes del Núcleo Común de la prueba de Estado Saber11, lo que tal vez permita que sean un predictor del desempeño académico universitario, sugiriendo una relación biunívoca entre la prueba de ingreso a la Educación Superior y dicho desempeño.

Para los desempeños, tanto en Matemáticas como en general, se consideró el promedio ponderado acumulado (que en este caso corresponde al promedio ponderado semestral, toda vez que los estudiantes solo han cursado un semestre académico), utilizando para ello las bases de datos dispuestas en el Departamento de Registro Académico de la Institución.

Resultados. Análisis componente Matemáticas (Prueba Saber11) y matemática universitaria

En primera instancia, se realiza un contraste entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en Saber11 (componente Matemáticas) y el resultado posterior, en un primer curso de carácter introductorio a la matemática universitaria (a nivel institucional). La asociación que se presenta entre estas dos variables es de 0,31 (coeficiente de correlación), situación que evidencia una asociación baja (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de dispersión institucional



Fuente: Elaboración propia

En el contexto del problema estudiado se menciona que existe algún grado de asociación, pero que el puntaje en Matemáticas no es el único elemento que actúa como predictor de un posterior rendimiento académ-

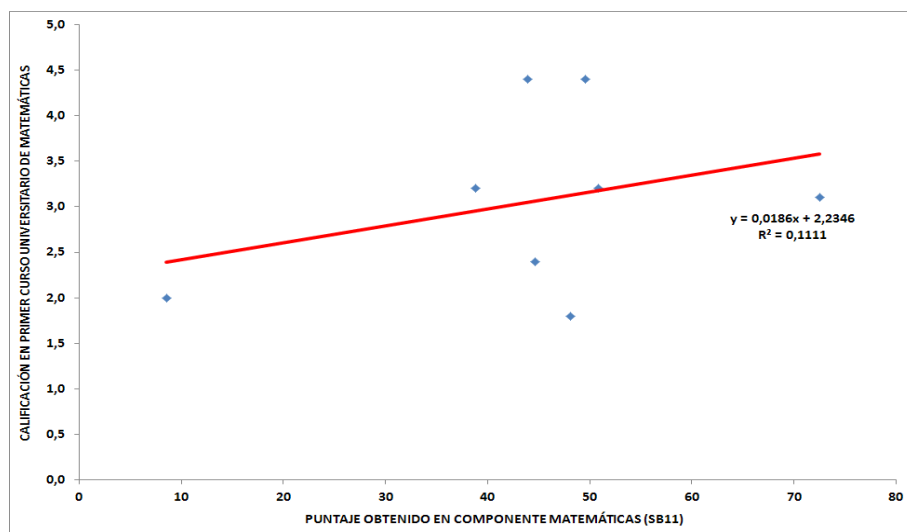
mico (Martínez, Soberanes y Sánchez, 2017). En este sentido, es menester agrupar otros elementos de juicio (Ariza, 2017) para saber qué tan fácil va a ser la inserción de un estudiante en el entorno académico, dado que, muchas veces los estudiantes de bajo rendimiento tienden a delegar la responsabilidad de su desempeño en las prácticas pedagógicas de sus docentes (Gabalán y Vásquez, 2011).

A continuación, y de manera específica, se realiza deductivamente la exploración de la misma situación en función de las facultades de adscripción de los estudiantes:

En la Facultad de Ciencias Básicas (Figura 2), la asociación es cuantificada como 0,33 (asociación baja). Aquí también se puede notar que el coeficiente de variación (relación entre la desviación estándar y la media), tanto en los desempeños de Matemáticas como en el primer curso universitario, es superior al 30%, lo que sin lugar a dudas muestra desempeños muy heterogéneos. En otras palabras, los estudiantes que entraron al Programa Administración Ambiental, durante el periodo observado, presentaron desempeños muy diferentes entre sí para la prueba de Matemáticas, situación que vuelve a marcar una tendencia en el curso de Cálculo 1 (ciencias económicas y ciencias administrativas). Cada curso consta de máximo 30 estudiantes, según la normatividad institucional.

El promedio en la componente Matemáticas (Saber11) fue de 46,1 y el promedio en la nota del curso universitario de Matemáticas fue de 3,1.

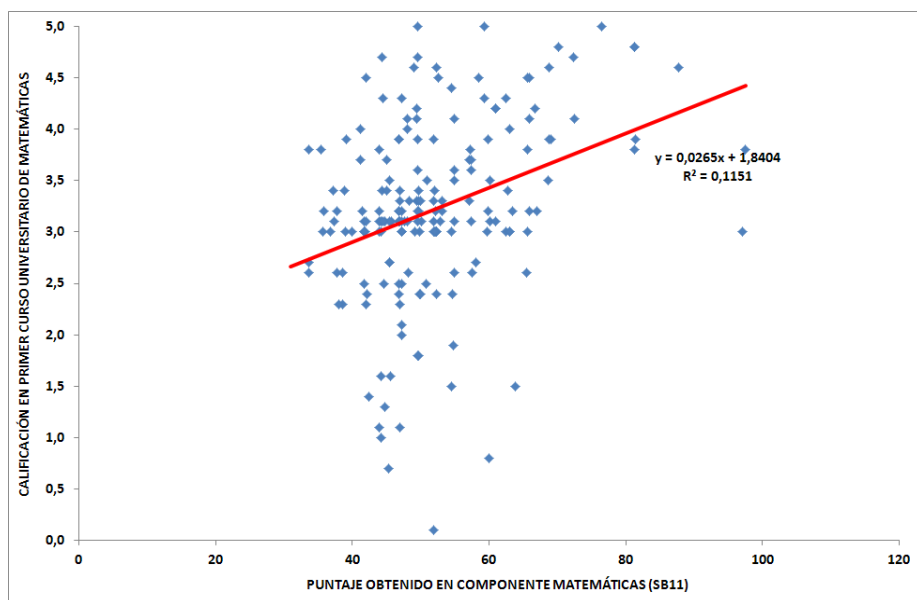
Figura 2. Diagrama de dispersión Facultad de Ciencias Básicas.



Fuente: Elaboración propia

En la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (Figura 3) la asociación es cuantificada como 0,34 (asociación baja). Además, se puede notar que el coeficiente de variación (relación entre la desviación estándar y la media) se encuentra entre 20% y 27% para los desempeños en la componente Matemáticas (Saber11) y el primer curso universitario, respectivamente; lo que sigue catalogándose como resultados heterogéneos. Los estudiantes que entraron a los programas de la Facultad, durante la ventana de observación, presentaron desempeños muy diferentes entre sí para la componente Matemáticas, situación que vuelve a marcar una tendencia en el curso de Cálculo 1 (ciencias económicas y ciencias administrativas).

Figura 3. Diagrama de dispersión Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.



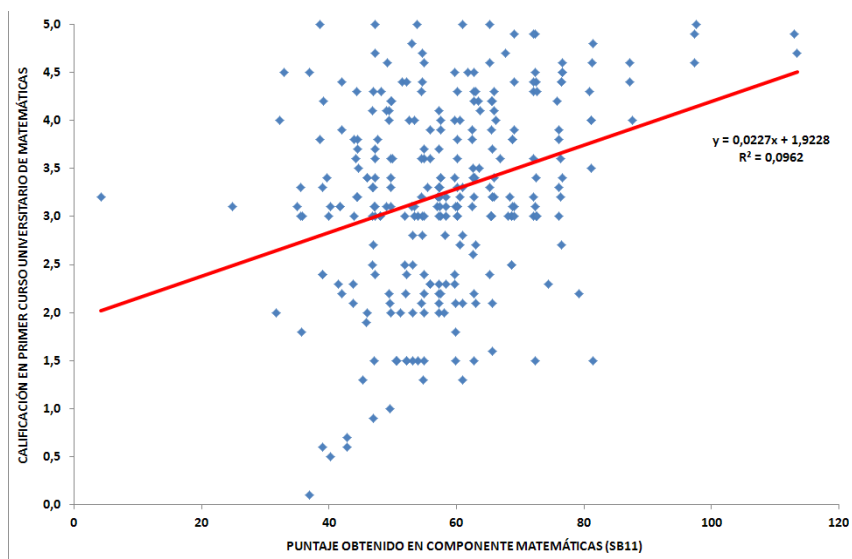
Fuente: Elaboración propia

El promedio en la componente Matemáticas (Saber11) fue de 50,9 y el promedio en la nota del curso universitario de Matemáticas fue de 3,2.

En la Facultad de Ingeniería (Figura 4), la asociación es de 0,31 (asociación baja). También aquí se puede notar que el coeficiente de variación (relación entre la desviación estándar y la media) se encuentra entre 22% y 30% para los desempeños de la componente Matemáticas (Saber11) y el primer curso universitario, respectivamente; situación que representa resultados heterogéneos. Los estudiantes que entraron a estos programas de la Facultad, durante el periodo analizado, presentaron desempeños muy diferentes entre sí

para la componente Matemáticas, lo que vuelve a marcar una tendencia en el curso de Matemáticas 1 (ingeniería).

Figura 4. Diagrama de dispersión Facultad de Ingeniería.



Fuente: Elaboración propia

El promedio en Matemáticas (Saber11) fue de 57,8 (el más alto si se compara con las demás facultades) y el promedio en la nota del curso de Matemáticas 1 fue de 3,2.

Análisis componentes Matemáticas y Lenguaje y rendimiento en la universidad

“El lenguaje es la capacidad humana por excelencia, pues lleva al individuo a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y a ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. De esta manera, lo que el sujeto hace gracias al lenguaje consiste en relacionar un contenido con una forma, con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera” (MEN, 2006, p. 19).

Por otra parte, la contribución de las matemáticas a los fines de la educación no se pone en duda en ninguna parte del mundo (UNESCO, 2016). “Ello, en primer lugar, por su papel en la cultura y en la sociedad, en aspectos como las artes plásticas, la arquitectura, las grandes obras de ingeniería, la economía y el comercio; en segunda instancia, porque se las ha relacionado siempre con el desarrollo del pensamiento lógico y, finalmente, porque

desde el comienzo de la edad moderna su conocimiento se ha considerado esencial para el desarrollo de la ciencia y la tecnología” (MEN, 2006, p. 46).

Por lo anterior, resulta innegable reconocerle un papel protagónico a estos dos componentes, como catalizadores propicios para el proceso de aprendizaje y su relación con el desarrollo de competencias en los estudiantes.

A continuación, entonces, se intenta capturar gran parte de las variaciones de los desempeños obtenidos por los estudiantes en Matemáticas y Lenguaje en Saber11, es decir, generar una dimensión que resuma de la mejor manera posible estas variaciones, con el ánimo de contrastarla con una dimensión que establezca el desempeño general de un estudiante de primer semestre (para lo que se utiliza el promedio ponderado acumulado).

En esta dirección, se menciona que el promedio de los puntajes obtenidos (GPA) por estos estudiantes en las asignaturas a través del semestre analizado fue de 3,7. En relación con las condiciones de entrada, se puede apreciar que el puntaje medio en Matemáticas fue de 53,7, mientras que en Lenguaje fue de 52,1.

Método estadístico aplicado: análisis factorial para capturar la variación en dimensiones resumen

Para efectos del presente estudio, se hace necesario este tipo de análisis dado que se espera, a través de la experimentación, contar con una dimensión que resuma el comportamiento a priori (desempeño Lenguaje y Matemática) y otra que establezca el rendimiento luego de un semestre en la Institución de Educación Superior.

Al seleccionar dos componentes se captura un poco más del 80% de la variación de los desempeños obtenidos por los estudiantes, tanto a nivel de las pruebas censales como de los posteriores promedios ponderados. Esto significa que con estas dos componentes se podría obtener una buena extracción de la variación y, por tanto, reducir la dimensionalidad del problema, sin perder mayores elementos explicativos con respecto al fenómeno del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autovalores expresan la cantidad de la varianza total que está explicada por cada factor; y los porcentajes de varianza explicada asociados a cada factor se obtienen dividiendo su correspondiente autovalor por la suma de los autovalores (la cual coincide con el número de variables).

A continuación, en la Tabla 1, se muestran las comunalidades asignadas inicialmente a las variables (inicial) y las comunalidades reproducidas por la solución factorial (extracción). Entendiéndose que la comunalidad de una

variable es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido.

Analizando el grado de extracción que emplea este modelo factorial, utilizando un análisis de componentes principales, se puede apreciar, en la misma Tabla, que del promedio ponderado acumulado al final del periodo se extrae prácticamente toda su variación (99,8%). Este análisis, en el cual los factores obtenidos son los autovectores de la matriz de correlaciones re-escalados, también confirma que se llevan a cabo buenas extracciones de la variación de los puntajes en Matemáticas (67,5%) y Lenguaje (71,8%).

Tabla 1. Extracción de variación por variable

	Inicial	Extracción
Promedio ponderado acumulado al final de periodo	1,000	0,998
Puntaje en Matemáticas (Saber11)	1,000	0,675
Puntaje en Lenguaje (Saber11)	1,000	0,718

*Método de extracción: Análisis de componentes principales

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior es relevante, debido a que se llega a una reducción de la dimensionalidad del problema, sin perder grandes cantidades de información referidas a la varianza inicial de la situación de los desempeños académicos, situación que permite afirmar que se pueden observar apropiadas puntuaciones por variable, considerando la capacidad explicativa de las mismas.

En la Tabla 2 se analiza la solución factorial propiamente dicha. Ésta contiene las correlaciones entre las variables originales (o saturaciones) y cada uno de los factores. Todas estas variables saturan en dos factores: puntaje en Mat (SB11), puntaje en Leng (SB11), y promedio ponderado acumulado al final del periodo. En la solución original parecen no diferenciarse muy bien

Tabla 2. Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
Promedio ponderado acumulado al final de periodo	0,198	0,979
Puntaje en Matemáticas (Saber11)	0,796	0,204
Puntaje en Lenguaje (Saber11)	0,837	0,132

*La rotación ha convergido en tres iteraciones.

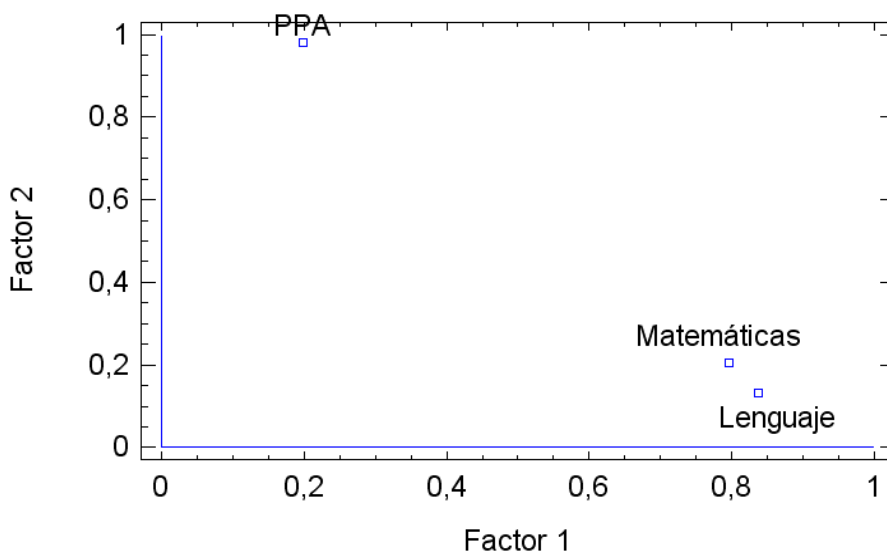
Fuente: Elaboración propia

las contribuciones de cada variable a cada factor, por lo tanto, se emplea un procedimiento denominado: rotación.

La rotación de la solución original se realiza con el objetivo de mejorar la interpretación de la estructura factorial. Las restricciones de la auto-descomposición de la matriz de correlaciones imponen que el primer factor explique el máximo de la varianza común disponible en los datos, que el segundo factor explique el máximo de la varianza común restante (e independiente de la explicada por el primer factor) y así sucesivamente hasta el último de los factores.

Estas restricciones se imponen para deshacer la indeterminación intrínseca a la solución del sistema homogéneo de ecuaciones que da lugar a los autovectores. Un efecto indeseable de estas restricciones es que los primeros factores tienden a capitalizar la información de covariación contenida en la matriz de correlaciones, acumulando más información de la que posiblemente les corresponda.

Figura 5. Diagrama de cargas factoriales.



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 5, se puede observar como las mayores cargas factoriales, luego de la rotación varimax (método de rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, simplificando la interpretación de los factores) de los puntajes en Matemáticas y Lenguaje se encuentran conformando la componente 1, es decir que esta

componente agrupará la mayoría de la variación existente en Saber11. Dichas cargas factoriales corresponden a 0,796 y 0,837 para Matemáticas y Lenguaje, respectivamente.

Análogamente se puede apreciar, en esta misma Figura, la significativa carga factorial existente en la componente o factor 2, por parte del promedio ponderado acumulado al final de periodo. Desde esta perspectiva es válido rotular la componente 2 como desempeño en la Universidad.

También se puede observar gráficamente la cercanía existente entre los desempeños en Saber11 y el eje correspondiente al factor 1, así como la cercanía entre PPA (promedio ponderado acumulado) y el eje correspondiente al factor 2.

Seguidamente, se debe valorar la bondad del ajuste o adecuación de los datos analizados a un modelo factorial. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett permiten cumplir con este fin (Tabla 3).

Tabla 3. Bondad de ajuste del modelo factorial – KMO y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,639
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	296,402
	gl	3
	Sig.	0,000

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones factoriales

Ahora bien, el punto siguiente en el análisis consiste en ubicar a los individuos de acuerdo a las dos componentes resultantes del modelo, donde un eje (abscisas) representa el rendimiento relativo del individuo en Saber11 (dos pruebas) y el otro (ordenadas) el desempeño universitario. Se emplea esta distribución debido a que el eje de las abscisas generalmente se asume para la variable independiente, mientras que el de las ordenadas es empleado para representar la variable dependiente.

Se realiza, entonces, una estimación de las puntuaciones de los sujetos en cada uno de los factores resultantes de la extracción, a fin de valorar la situación relativa de cada sujeto en esas “dimensiones ocultas” capaces de resumir la información contenida en las variables originales.

Las puntuaciones factoriales se grafican en el plano, puesto que cada punto corresponde a uno de los estudiantes. Es por esto que para deter-

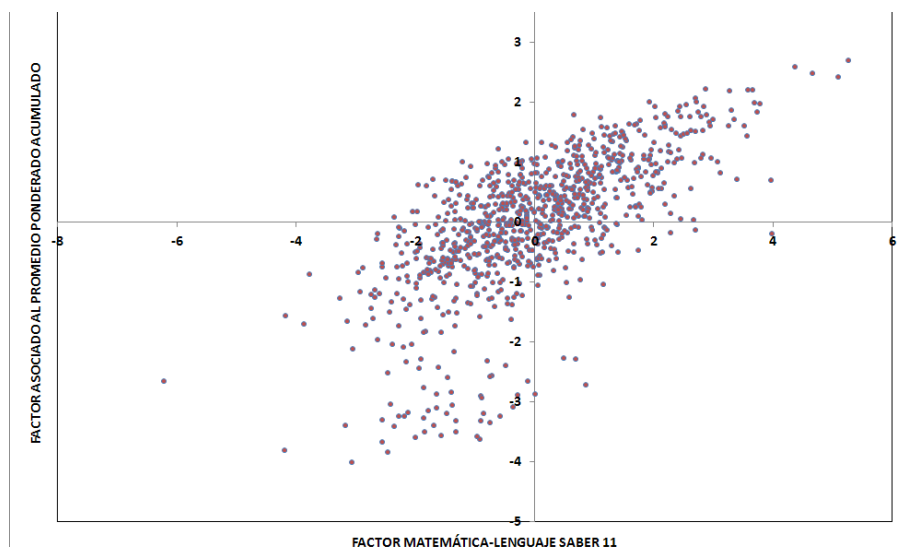
minar las coordenadas de un individuo en el primer factor se emplea la siguiente expresión:

$$\text{CoordFactor1} = 0.837033\text{Leng}(\text{SB11}) + 0.795721 \times \text{Mat}(\text{SB11}) + 0.198064 \times \text{PPA}$$

Esta ecuación estima los factores comunes luego que la rotación se ha llevado a cabo. Vale la pena resaltar que los valores de las variables en esta ecuación se encuentran estandarizados, sustrayendo sus respectivas medias y dividiendo por las desviaciones estándar. Para cada uno de los estudiantes que se encontraban cursando el primer semestre en la Institución, se llevó a cabo un diagrama de dispersión para las puntuaciones factoriales que ellos representaban.

A nivel institucional se puede observar, a través de la Figura 6, que el coeficiente de correlación entre los desempeños en Saber11 (Lenguaje y Matemáticas) y el promedio universitario es de 0,69. Esto empíricamente determina que el 47% de la variación de la componente asociada al desempeño universitario es explicada por la variación de la componente relacionada con las condiciones de entrada, es decir, puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas de estado, condición que corrobora la hipótesis que afirma que si bien los resultados en Saber11 pueden ser determinantes futuros del desempeño académico, también existen otros factores que indican en dicho desempeño.

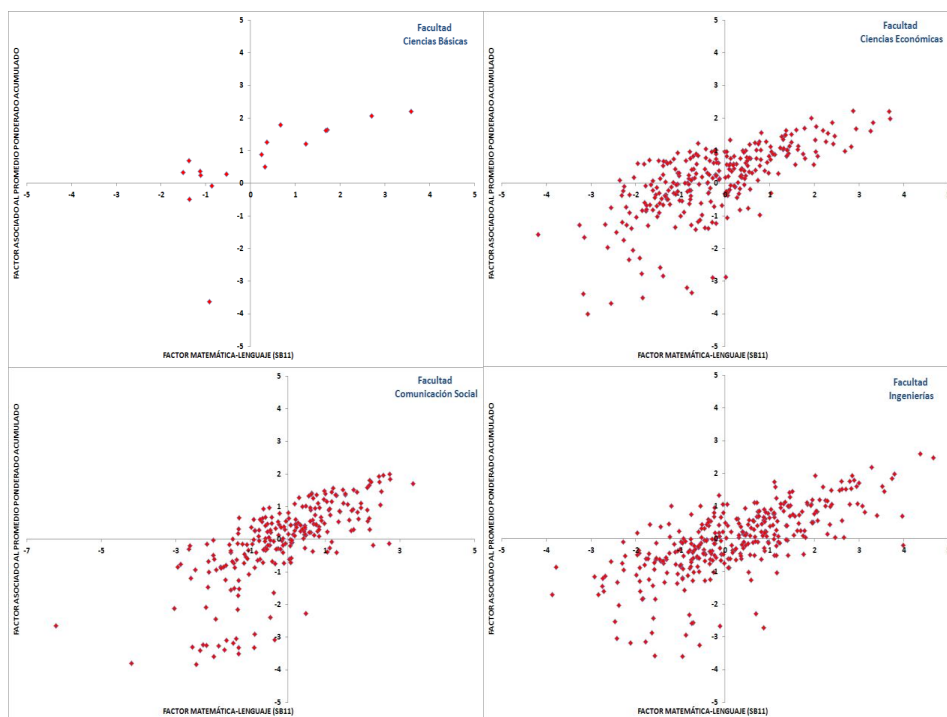
Figura 6. Diagrama de dispersión puntuaciones factoriales (institucional).



Fuente: Elaboración propia

Al analizar el mismo fenómeno intra-facultades (Figura 7) se observa que en la Facultad de Ciencias Básicas (1 programa) el 44% de la variación en la componente del desempeño universitario depende de la variación en el componente que resume los puntajes en Matemáticas y Lenguaje. Por su parte, en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (siete programas) este porcentaje es de 48%. Valores mayores o similares al 50% se presentan en la Facultad de Ingeniería (50% - nueve programas) y en la Facultad de Comunicación Social (51% - cuatro programas).

Figura 7: Diagrama de dispersión puntuaciones factoriales (por facultad).



Fuente: Elaboración propia

Discusión

Con respecto a la pregunta inicial: ¿si a un estudiante le va bien (o mal) en Saber11, en un área específica, necesariamente tiene que irle bien (o mal) en su desempeño universitario, en la misma área?, se puede decir, con base en los hallazgos encontrados, que los resultados en Saber11 no son predictores absolutos del posterior desempeño universitario.

Es por eso que se propone abordar y enriquecer la discusión desde dos ópticas, que aportan más desde una perspectiva propositiva que desde la misma exploratoria:

Destino académico

Este apartado intenta referirse a la “decisión” por parte de las IES de acoger en sus filas preferiblemente a estudiantes con aceptables desempeños en Saber11. En este sentido, se debe considerar y abordar el papel de la IES como personaje activo, que no solamente trabaja con estudiantes en “estado ideal” y llevarla a ejercer su impacto natural, transformando “el destino” de sus actuales y/o potenciales estudiantes.

En esta dirección, la intervención educativa debería tratar de llevar a niveles homogéneos a todos los educandos, independientemente de las condiciones positivas o adversas de entrada. Es en esto último donde debería radicar el papel protagonista, formador y activo de la academia.

Factores exógenos a las pruebas

Con base en todo el ejercicio desarrollado, surge un nuevo interrogante que necesita ser dilucidado y abordado en futuras investigaciones: ¿existen elementos adicionales a las pruebas censales que actúan como caracterizadores del individuo y que suministran información en el momento de predecir desempeños universitarios?

En esta dirección se pueden identificar áreas de trabajo subsecuentes, algunos autores, como Ransdell, Hawkins y Adams (2001) y Gordon et al. (2019), mencionan algunas variables adicionales que deberían ser examinadas si se fueran a predecir los rendimientos, como por ejemplo: comportamientos o hábitos de estudio (calidad y cantidad del tiempo de estudio), factores asociados a la familia del estudiante (financiación y apoyo) y prioridades (relación entre tiempo de escuela y tiempo de trabajo). Los elementos anteriormente citados hacen referencia a procesos de motivación, intereses y relaciones sociales de los estudiantes.

En este mismo sentido, Ferrel, Vélez y Ferrel (2014, p. 36) afirman que “el rendimiento académico es también la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos como el esfuerzo, la capacidad de trabajo, la intensidad de estudio, sus competencias, aptitudes, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional, recursos tecnológicos, entre otros...”.

Acorde con lo anterior, las Instituciones de Educación Superior estarían llamadas a entender más a la persona que desea ingresar a ser formada,

valorándola en su ser integral y no solo como un resultado cuantitativo de una prueba estandarizada (Portilla, 2018) que, ha quedado demostrado, no es predictiva del rendimiento académico.

Conclusiones y recomendaciones

Se reconoció que “las IES colombianas toman en cuenta diferentes parámetros de selección y admisión de estudiantes” (Isáziga, Vásquez y Gabalán, 2018, p. 62), siendo el resultado en Saber11 un criterio fundamental para dicha admisión (Mainieri, 2017). Por lo tanto, fue importante analizar dos componentes dentro de dicha prueba para poder determinar su relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en cursos afines, con la intención de revisar qué tan determinantes son dichos resultados en el desempeño académico posterior.

Para ello, en primera instancia, se analizó la asociación existente entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en Matemáticas (Saber11) y su ulterior desempeño en un primer curso formativo superior de Matemáticas, observándose una correlación baja, tanto a nivel institucional como por facultades (alrededor del 0,3). Por lo que a partir de esto, se logró establecer que los desempeños en Matemáticas de Saber11, son importantes (representan asociación), pero no son la única dimensión por valorar como predictor de futuros desempeños académicos.

En un segundo momento, cuando se integró Lenguaje al análisis, se pudo apreciar una ganancia conceptual y operativa, la cual se resume en que el 47% de la variación de la componente asociada al desempeño universitario es explicada por la variación de la componente relacionada con las condiciones de entrada (Lenguaje + Matemáticas). Con respecto a las facultades, estos porcentajes se concentraron alrededor del 50%.

Por lo anterior, dado que los puntajes comparativos obtenidos no fueron porcentualmente demasiado significativos, se pudo establecer la necesidad de enfatizar en la utilización de otros criterios de juicio en el evento de admitir a los estudiantes en la educación superior, ya que si bien es cierto, los exámenes estatales son importantes y garantizan ciertos niveles de abstracción y conocimiento (y pueden estar asociados a estándares mínimos), también se pudo apreciar que no son determinantes categóricos en posteriores desempeños.

Todo esto permitió concluir que utilizar los puntajes de la prueba Saber11 para la admisión de estudiantes en las universidades colombianas es acertado, pero sí y solo sí dicha selección se acompaña de otros criterios. Por

ello, el presente artículo sugiere emplear, por ejemplo, mecanismos complementarios (entrevistas con directores de programa, exámenes actitudinales, soporte afectivo y económico de los padres, así como relaciones sociales y laborales del estudiante) para poder caracterizar a los educandos y servir como predictores de su desempeño, aumentando de la misma forma las probabilidades de intervención educativa efectiva.

Situación que es coherente con lo planteado por Vitola (2015, p. 119), al afirmar que “el rendimiento académico o desempeño de un estudiante está supeditado, no sólo a factores escolares, sino también a variables de tipo social, económico y familiar del contexto donde el estudiante se desarrolla”, posición compartida por Garzón y Gil (2018).

Referencias

- Ardila, A. (2001). Predictors of university academic performance in Colombia. *International Journal of Educational Research*, 35(4), 411-417. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(01\)00038-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(01)00038-6)
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. Recuperado de: <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Baron, J. y Norman, M. F. (1992). SATs, achievement tests, and high-school class rank as predictors of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1047-1055. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0013164492052004029>
- Barón, J. D., Bonilla, L., Cardona-Sosa, L. y Ospina, M. (2014). ¿Quiénes eligen carreras en educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las pruebas Saber 11°. *Desarrollo y Sociedad*, 74, 133-179. Recuperado de: <https://doi.org/10.13043/DYS.74-3>
- Cabalin, C., Montero, L. y Cárdenas, C. (2019). Discursos mediáticos sobre la educación: el caso de las pruebas estandarizadas en Chile. *Cuadernos. info*, 44, 135-154. <https://doi.org/10.7764/cdi.44.1429>
- Carvajal-Olaya, P., Trejos-Carpintero, A. A. y Soto-Mejía, J. (2004). Búsqueda de la relación entre áreas ICFES en Matemáticas, Física, Lenguaje y rendimiento en Matemáticas I y Matemáticas II a través del análisis de componentes principales. *Scientia et Technica*, 10(26), 133-138. Recuperado de: <https://doi.org/10.22517/23447214.7071>
- Corredor-Gómez, N. A. (2019). Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia. *Plumilla Educativa*, 23(1), 121-139. Recuperado de: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3350.2019>
- Duque-Castillo, A. y Ortiz-Rodríguez, J. G. (2013). Pruebas ICFES Saber 11 y su relación con el desempeño académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 13(1), 26-35. Recuperado de: <https://doi.org/10.18270/chps.v13i1.1355>
- Durán-Del Fierro, F. (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad en la Educación*, 50, 180-215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.723>

- Ferrel-Ortega, F. Vélez-Mendoza, J. y Ferrel-Ballestas, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, 12(2), 35-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.15665/re.v12i2.268>
- Gabalán-Coello, J., y Vásquez-Rizo, F. E. (2016). SABER 11 y rendimiento universitario: un análisis del progreso en el plan de estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 135-161.
- Gabalán-Coello, J., y Vásquez-Rizo, F. E. (2011). Percepción estudiantil: su influencia en la evaluación profesoral. Dos universos complementarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing GmbH & Co. Kg.
- Garzón-Umerenkova, A. y Gil-Flores, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educacao e Pesquisa*, 44(1), 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708157900>
- Gordon, A., Young-Jones, A., Hayden, S., Fursa, S. y Hart, B. (2019). Dispositional mindfulness, perceived social support, and academic motivation: Exploring differences between Dutch and American students. *New Ideas in Psychology*, 56. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.003>
- Hanson, O. (2011). *The graduate management admissions test - predictor or pretender?* Dordrecht: Springer Netherlands.
- Himelfarb, I. (2019). A primer on standardized testing: History, measurement, classical test theory, item response theory, and equating. *Journal of Chiropractic Education*, 33(2), 151-163. <https://doi.org/10.7899/JCE-18-22>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2019). 50 años del ICFES. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/50-icfes>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2011). Orientaciones para el examen de Estado de la educación media ICFES Saber11. Recuperado de: http://paidagogos.co/pdf/guia_saber_11_2011_feb_03.pdf
- Isáziga-David, C. H., Vásquez-Rizo, F. E. y Gabalán-Coello, J. (2018). *El saber y la calidad de vida. Apuntes sobre el papel de las pruebas censales*. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.
- Lent, R. W., Morris, T. R., Penn, L. T. y Ireland, G. W. (2019). Social-cognitive predictors of career exploration and decision-making: Longitudinal test of the career self-management model. *Journal of Counseling*

- Psychology, 66(2), 184-194. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/cou0000307>
- Litalien, D., Gillet, N., Gagné, M., Ratelle, C. F. y Morin, A. J. S. (2019). Self-determined motivation profiles among undergraduate students undergraduate students: A robust test of profile similarity as a function of gender and age. *Learning and Individual Differences*, 70, 39-52. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.005>
- Mainieri-Hidalgo, A. M. (2017). Innovaciones en modelos de admisión. Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 64-105. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/AIE.V17I3.30215>
- Martínez-Reyes, M., Soberanes-Martín, A. y Sánchez-Soto, J. M. (2017). Análisis correlacional de competencias matemáticas de pruebas estandarizadas y pre-requisitos matemáticos en estudiantes de nuevo ingreso a Ingeniería en Computación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 946-974. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.328>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2010). Decreto No. 869. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2016). Aportes para la enseñanza de la matemática. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pereira, C., Hernández, G. y Gómez, I. (2011). El valor predictivo de los exámenes de estado frente al rendimiento académico universitario. *Revista Educación y Educadores*, 14(1), 51-65. Recuperado de: <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.1.3>
- Perines, H. y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>

- Portilla, L. M. (2018). Discursos dominantes en las pruebas estandarizadas saber colombianas un viaje por las pruebas Saber 11 (2000 y 2014). Tesis de doctorado publicada, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia.
- Ramírez, C. (2014). Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 203-224. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce201.222>
- Ransdell, S., Hawkins, C. y Adams, R. (2001). Predicting academic performance of college students in the United States and in Estonia. *International Journal of Educational Research*, 35(4), 365-372. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(01\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(01)00031-3)
- Timarán-Pereira, S. R., Hernández-Arteaga, I, Caicedo-Zambrano, S. J., Hidalgo-Troya, A. y Alvarado-Pérez, J. C. (2016). Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: <https://doi.org/10.16925/9789587600490>
- Vásquez-Rizo, F. E., Gabalán-Coello, J. e Isáziga-David, C. H. (2013). Relación entre calidad de vida y calidad educativa. Análisis por regiones geopolíticas colombianas. *Revista de Economía & Administración*, 10(1), 69-82.
- Velasco-Rodríguez, T. (2014). ¿Edificar o educar? Impacto de los megacolegios en pruebas estandarizadas Saber 11. *Desarrollo y Sociedad*, 74, 181-223. Recuperado de: <https://doi.org/10.13043/DYS.74.4>
- Vitola, L. (2015). Regresión Logística: una aplicación en la identificación de variables que inciden en el rendimiento académico, en el área de matemáticas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 118-131. Recuperado de: <https://doi.org/10.18359/reds.555>
- Zambrano, C. C., Rojas, D. F. y Salcedo, P. A. (2018). Un método para analizar datos de pruebas educacionales estandarizadas usando almacén de datos y triangulación. *Formación Universitaria*, 11(4), 3-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400003>

Recibido: 28 de noviembre de 2019.

Aceptado: 17 de Febrero de 2020.

Ahumada, M. A. y Gómez, M. R. (2020). Enriqueciendo los procesos de formación contable. Aportes desde las estrategias de educación inclusiva y la dimensión sociohumanística. Plumilla Educativa, 25 (1), 51-69. DOI: 10.30554/pe.1.3829.2020.

Enriqueciendo los procesos de formación contable. Aportes desde las estrategias de educación inclusiva y la dimensión sociohumanística

Magda Alicia Ahumada¹
Rosa Mercedes Gómez²

Resumen

Este artículo se orienta hacia el enriquecimiento de los procesos de formación contable desde estrategias de educación inclusiva, tomando como referente la experiencia piloto desarrollada en el Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán (FUP) desde finales del 2017 cuando se comenzó a estructurar esta propuesta. El Objetivo es plantear como la dimensión socio humanística contribuye al crecimiento integral de docentes y estudiantes en el programa. A partir del intercambio de experiencias locales, que permitieron la aproximación a otras lecturas de contexto, el diálogo con organizaciones y actores locales y posibilitan además la comprensión de otras praxis contables.

Palabras clave: educación inclusiva, formación contable, investigación formativa, dimensión sociohumanística, interculturalidad, lógicas y racionalidades económicas

¹ Magda Alicia Ahumada. PhD en Antropología Universidad del Cauca, Integrante del Grupo de Investigación Minka, el Semillero Desarrollo e Investigación Social, del programa de Contaduría Pública, Fundación Universitaria de Popayán. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-4200-183X>. Correo electrónico: mag@unicauca.edu.co, magda.ahumada.@docente.fup.edu.co

² Rosa Mercedes Gómez. Mg. En Educación desde la Diversidad. Integrante del Grupo de Investigación Minka, el Semillero Desarrollo e Investigación Social, del programa de Contaduría Pública, Fundación Universitaria de Popayán. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-1211-7164>. Correo electrónico: rosa.gomez@fup.edu.co

Enriching the accounting training processes. Contributions from inclusive education strategies and the sociohumanistic dimension

Abstract

This article is oriented towards the enrichment of accounting training processes from inclusive education strategies, taking as a reference the pilot experience developed in the Public Accounting Program of the University Foundation of Popayán (FUP) since the end of 2017 when a structure began this proposal. The objective is to propose how the socio-humanistic dimension contribute to the integral growth of teachers and students in the program. From the exchange of local experiences, which allows the approach to other context readings, the dialogue with local organizations and actors and also allows the understanding of other accounting practices.

Keywords: inclusive education, accounting training, formative research, sociohumanistic dimension, interculturality, logic and economic rationality

Enriquecendo os processos de formação contábil. Esportes desde as estratégias de educação inclusiva e a dimensão Sociohumanística

Resumen

Este artigo é voltado para o enriquecimento dos processos de treinamento em contabilidade a partir de estratégias de educação inclusiva, tomando como referência a experiência piloto desenvolvida no Programa de Contabilidade Pública da Fundação Universitária de Popayán (FUP) desde o final de 2017, quando uma estrutura começou. Esta proposta O objetivo é propor como a dimensão sócio-humanística contribui para o crescimento integral de professores e alunos do programa. A partir da troca de experiências locais, que permite a abordagem de outras leituras de contexto, o diálogo com organi-

zações e atores locais e também permite o entendimento de outras práticas contábeis.

Palavras chave: educação inclusiva, treinamento em contabilidade, pesquisa formativa, dimensão sociohumanista, interculturalidade, lógica e racionalidade econômica.

Introducción³

El texto que presentamos a continuación tiene como objetivo plantear la importancia de la perspectiva sociohumanística en la formación contable. Propiciar una reflexión sobre la diversidad y el desarrollo de estrategias de educación inclusiva con el fin de descentrar la mirada en el valor numérico y entender las prácticas sustantivas, es decir, los significados sociales, culturales, políticos, económicos e históricos que emergen.

Es por ese motivo que, a lo largo de tres años en el programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán, se ha venido gestando una propuesta piloto asociada al reconocimiento de la diversidad, la cual parte de un diagnóstico para conocer las particularidades de nuestros estudiantes, procedencia, aspectos socioeconómicos, demográficos, familiares, así como los saberes previos y las experiencias económicas que atraviesan los procesos locales de los cuales forman parte.

En ese sentido, el apoyo de los docentes y los estudiantes, así como el interés de participación de las mismas organizaciones sociales han permitido comenzar a caminar estas inquietudes. Para posibilitar puertas abiertas para la reflexión.

El programa cuenta con 440 estudiantes provenientes de diferentes regiones del país y del Cauca, con una focalización de un 70% aproximadamente de población rural, donde se hacen presentes comunidades indígenas, campesinas, afros y mestizos. El programa cuenta con diez años de creación y ha

³ Este artículo es uno de los resultados asociados al Proyecto “Educación inclusiva y diversa: Hacia la formulación e implementación de políticas de inclusión en la Fundación Universitaria de Popayán. Experiencia piloto en el Programa de Contaduría Pública”, que se trabajó de manera conjunta con Bienestar Institucional durante el 2018. Lo consignado aquí hace parte de algunos de los avances en el Programa de Contaduría Pública. Agradecemos a los docentes José Manuel Diago y Lizeth Mejía por su apoyo en este proceso, a los integrantes del Semillero de Desarrollo e Investigación Social “SEDIS” y a los estudiantes del programa, por sus aportes en la formulación de estrategias diversas e inclusivas en la formación contable.

venido fortaleciendo el componente socio humanístico desde la estructura curricular , investigación formativa y extensión.

En esta dinámica universitaria, las organizaciones locales han sido fundamentales, al permitir compartir sus experiencias organizativas y prácticas económicas. De otro lado la identificación de las particularidades de los estudiantes para consolidar estrategias de atención a población diversa y la convivencia de las identidades.

Metodológicamente avanzamos en el enfoque mixto, que recoge aspectos cualitativos y cuantitativos en la representación de estas realidades sociales. Desde el enfoque cuantitativo se realizaron 171 encuestas para hacer la caracterización de la población estudiantil. Desde la perspectiva cualitativa se efectuaron visitas a resguardos indígenas Misak y Kokonucos, con organizaciones locales y campesinas para conocer sus estructuras organizativas y sus saberes.

Abriendo puertas hacia la reflexión

La experiencia de la participación en la vivencia de la diferencia, la consolidación de escenarios de diálogo, diseño y participación en la toma de decisiones y la realización de propuestas colectivas y colaborativas. (Ahumada y Gómez, 2019).

Generar iniciativas de reflexión en torno a las dinámicas universitarias en el marco de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, es uno de los retos que se asumió en el Programa de Contaduría Pública desde el año 2017. Desde la iniciativa de Investigación en “Educación Contable Incluyente y Diversa”, se buscó la configuración de estrategias que permitieran atender las necesidades de la comunidad educativa, desde el conocimiento y visibilización de las particularidades propias e identitarias. Cabe aclarar que, aunque existe literatura sobre educación inclusiva en la educación superior, no se encontraron trabajos orientados hacia o desde contextos contables. En este sentido, esta propuesta se consolida como un escenario que le permite al programa, contar con herramientas para el fortalecimiento de los procesos de formación contable con respaldo investigativo; desde el acercamiento a los entornos sociales y culturales diversos, en aras de propiciar estrategias de inclusión, con el respaldo de la dimensión sociohumanística. Igualmente el desarrollo de esta propuesta, es una oportunidad para promover dinámicas de formación en valores y aceptación de la diferencia, que tienden a naturalizarse en el marco de programas como Contaduría Pública desde una mirada instrumental y técnico de la disciplina en sus procesos

de formación, aportando así a la construcción de sujetos con una mirada crítica y reflexiva, capaces de generar lecturas de contexto sobre las múltiples realidades a los que se ven abocados y ser parte activa en procesos de transformación de las mismas.

De acuerdo a lo anterior, es necesario aproximarse al concepto de inclusión educativa, para entenderlo como un término complejo y dinámico. Al respecto, Wigdorovitz de Camilloni expresa que la inclusión educativa se ha resignificado en los escenarios académicos a partir de su valoración positiva y en oposición a la noción de exclusión, resalta que inicialmente se abordó como:

La restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad (...) fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, etc. (Wigdorovitz de Camilloni, 2008, p.7)

Lo expuesto da muestra del modelo integracionista que busca dar cumplimiento las Necesidades Educativas Especiales (NEE), paradigma que se fue siendo interrogado desde el Informe Warnock en 1978 para el Reino Unido (Diez, 2004, p.158) donde se hace explícito que la educación debe ser un bien para todos; posteriormente desde la Declaración de Salamanca en 1994 liderada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2003), se comienza a visibilizar el concepto de educación inclusiva a nivel internacional consolidar las bases para las políticas en este tema.

Desde la Unesco, se define la educación inclusiva como un modelo que “se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas” (Unesco, 2003, p.3). Es decir que como proceso la educación inclusiva debe dar respuesta desde la atención a la diversidad a las necesidades particulares de los alumnos, desde la participación y la reducción de la exclusión, situación a la cual las Instituciones de Educación Superior (IES) no pueden ser ajenas.

Para el contexto nacional, las directrices en el tema las da el Ministerio de Educación Nacional, se define “la educación inclusiva se define como una estrategia central para luchar contra la exclusión social” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2013, p.22) y se generan los Lineamientos Política de

Educación Superior Inclusiva en el 2013, producto de un trabajo investigativo apoyado desde el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia (CID), para la identificación de las condiciones de permanencia de la población diversa y en la delimitación de sectores poblacionales vulnerables a procesos de exclusión, sin perder de vista que:

El cambio de paradigma de la educación inclusiva a escala mundial implica modificaciones sustanciales en las culturas, en las mentalidades, en las políticas, en las ofertas y en las prácticas educativas, de solo acotarla a grupos de población a transformarla en un principio/eje transversal de organización y de funcionamiento de los sistemas educativos (MEN, 2013, p.13)

En este sentido, se hace necesario considerar que para que se configure un proceso sólido de Educación Superior Inclusiva se deben tener en cuenta las siguientes características: la participación, la diversidad, la pertinencia, la calidad, la interculturalidad y la equidad (MEN, 2013, p.27). En consecuencia, surge para las diferentes IES, el reto de configurar espacios en su interior que den lugar a escenarios educativos más inclusivos, pero no solo como una estrategia de intervención, que permita alcanzar los requerimientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), sino desde procesos que trasciendan hacia rutas de transformación institucional válidas.

Desde el ámbito académico, en torno a la educación inclusiva en contextos universitarios, se encuentran varios estudios a nivel internacional entre los que se destaca los trabajos de Leiva-Olivencia (2013) sobre el cambio de paradigma de la integración a la inclusión desde el cambio en la mentalidad del alumnado universitario, constituyéndose como una respuesta pedagógica y social de primer orden; este autor hace alusión a que “educar en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo” (Leiva-Olivencia, 2013, p.2); lo anterior implica una posición activa de toda la comunidad educativa, pero en especial de los docentes como facilitadores del trabajo al interior del aula, respecto a lo ya mencionado; Fernández-Batanero (2011), trabaja sobre competencias docentes y educación inclusiva llama la atención sobre la necesidad de fomentar en los profesores actitudes de apertura, flexibilidad, tolerancia, aceptación y fomento de las diferencias individuales y grupales. En este mismo sentido Durán y Giné (2017), trabajan en torno a la formación del profesorado para la educación inclusiva para que sea un proceso óptimo.

A nivel nacional las investigaciones orientan sus reflexiones principalmente a los referentes de la política y los retos de las IES en torno a la configuración de estrategias y medición de impactos. Se resalta desde este referente

el estudio de Arizabaleta-Domínguez y Ochoa-Cubillos (2016, p.41), donde se generan reflexiones en torno a los elementos teórico- conceptuales que subyacen de la política del MEN, las barreras de aprendizaje, los procesos de permanencia y autoevaluación frente al enfoque de inclusión. En lo que respecta a avances y retos acerca de la educación inclusiva, se destaca el estudio desarrollado por Beltrán-Villamizar, et al. (2015) acerca al análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en el país y las medidas adoptadas por España. Por último se resalta la investigación de Vargas, et al. (2011) sobre las diversas barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios.

Acorde a lo expuesto arriba, el trabajo de Arizabaleta-Domínguez y Ochoa-Cubillos (2016), se convierte en un referente para que las IES comiencen a “repensarse a partir de los procesos de autoevaluación institucional para crear estrategias participativas que promuevan la gestión inclusiva en un sistema educativo equitativo, pertinente y de calidad” (p.41)

Lo anterior es un aspecto poco trabajado desde los espacios académicos, si se mira desde la manera en que los lineamientos de la Educación Superior Inclusiva pueden llegar a hacerse operativos en el quehacer de los diferentes programas. Al respecto se resalta el trabajo de Calvopiña-León y Bassante-Jiménez (2017), acerca de la formación de valores en la educación superior inclusiva.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se encuentran a su vez vacíos respecto a la forma en que los programas académicos, específicamente Contaduría Pública, asumen los desafíos frente a la incorporación de dinámicas de educación inclusiva que aporten significativamente a la formación integral de los profesionales en formación, acogiendo las palabras de Cordero-Aguilar (2004), la pregunta se orientaría a cómo hacer “que la educación cumpla una función esperanzadora”(p.23). De igual manera no se encuentran reflexiones acerca de la implementación de estrategias con enfoque inclusivo que enriquezcan los procesos de enseñanza en los contextos contables. En este sentido, uno de los aportes de esta propuesta es promover en el programa de Contaduría de la FUP, espacios de reflexión que posibiliten la formación en valores y el re-conocimiento y valoración positiva de la diferencia desde marcos de alteridad, de tal manera que desde dinámicas de solidaridad y participación permitan la puesta en marcha de las apuestas que desde los lineamientos de la Educación Superior Inclusiva se promueven. Recogiendo los postulados de Calvopiña-León y Bassante-Jiménez (2017), lo anterior implica modificaciones en enfoques, estructuras y estrategias en aras de reducir la exclusión y propiciar una educación para

todos; elementos que conllevan a una revisión acerca de la manera en que se desarrollan las praxis educativas, su articulación con las dinámicas de investigación y extensión para poder reorientarlas hacia la configuración de procesos académicos más inclusivos, que integren dentro de sí elementos vitales tales como lo indica el MEN (2013), la participación, la calidad, la equidad, la interculturalidad y la diversidad.

Acorde a lo mencionado arriba, es pertinente acercarse desde los investigadores contables a las reflexiones suscitadas frente a los discursos y prácticas en el marco de la educación contable, en aras de conocer cómo se han llevado a cabo tradicionalmente estas dinámicas y ver desde esta propuesta como podrán enriquecerse. Para el caso particular de esta propuesta, se privilegian los postulados que cuestionan los discursos hegemónicos respaldados por las corrientes teóricas ortodoxas, frente a la necesidad de posicionar y visibilizar desde la pedagogía crítica otros caminos en el ser y hacer contable desde lo heterodoxo (Rojas-Rojas (2008); Rojas – Rojas (2015) Martínez (2007); Rueda-Delgado (2010); Gómez-Villegas (2011)). Se encuentran así trabajos como los de Rojas-Rojas (2011), que efectúa un recorrido histórico de la evolución de la disciplina en Colombia y de la manera en que los procesos de formación responden a las demandas del sistema capitalista; Ospina-Zapata (2009), quien llama la atención sobre la necesidad de propiciar cambios en la manera en que se abordan los programas académicos teniendo en cuenta elementos tales como la pertinencia de los programas, su fundamentación científico epistemológica, la recreación del papel del docente en la formación de sus estudiantes y en general; Loaiza (2011), desde la incidencia de la pedagogía crítica en la producción académica de la educación contable, por último al respecto de la constitución de subjetividades los autores Ospina-Zapata, Gómez-Villegas y Rojas-Rojas (2014), se cuestionan acerca de qué tipo de subjetividad se construye desde la educación contable actual. Estas propuestas dan cuenta de un interés por distanciarse del enfoque instrumental para poder visibilizar otros escenarios de análisis contables.

Para ampliar lo anterior, se trae la voz de Ospina-Zapata, et al. (2014):

La educación contable no ha prestado atención a la formación de la subjetividad en las dimensiones complejas de la persona-profesional esta falta de atención no significa que no se participe en la constitución de un tipo de subjetividad (...)se participa en la constitución de una subjetividad caracterizada en la actualidad por el predominio de la formación que hace al sujeto competente en ciertos ejercicios profesionales, profundamente débil en comprensiones contextuales y de alta incapacidad para problematizarse frente a la complejidad del mundo de la vida (p.188)

Surge en este plano la dimensión sociohumanística, como una posibilidad catalizadora, que puede entrar a fortalecer las prácticas pedagógicas en los contextos contables, desde el acercamiento de los docentes y estudiantes a modelos de pensamiento heterodoxos que fortalezcan su capacidad crítica frente a la multiplicidad de contextos que se pueden abordar desde la disciplina y que inciden en su configuración como sujetos políticos; “las IES tienen la posibilidad de orientar la formación de contadores públicos de manera integral y crítica, siempre y cuando los actores que la viabilizan conjuren una nueva forma de abordar el hacer y las prácticas pedagógicas” (Rojas–Rojas y Giraldo–Gercés, 2015 p.264) . Los autores trabajan en torno a identificar si ha cambiado al interior de las IES el imaginario existente acerca de las humanidades desde el plano curricular y resaltan la importancia de las humanidades para poder transformar las prácticas contables y los procesos pedagógicos desde el accionar de los programas y reorientar así la profesión. Ahora bien, el aporte desde las estrategias de educación inclusiva, deber plantearse hacia la afectación de subjetividades desde el re- pensarse y el desaprender para poder asumir y aceptar la diferencia aportando a la construcción de docentes y estudiantes más inclusivos.

Queda en evidencia así la tarea que tienen las IES y por tanto para el contexto de referencia, de los programas de Contaduría Pública, por un lado, de re- conceptualizar sus funciones sustantivas, es decir, su incidencia en el marco curricular, en la investigación formativa y de extensión; por consiguiente promover ejercicios para el fortalecimiento de la comprensión socio humanística, desde los lineamientos de la Educación Superior Inclusiva, para que los estudiantes tal como lo manifiestan Torres, et al. (2010) sean sujetos activos en su proceso de formación y desplegar su poder de agencia y en la voz de Gómez-Villegas (2011):

(...) un proceso colectivo de pensamiento y que, como proceso social, el reto no es que la contabilidad sea académica porque sí, o que los académicos tengamos prestigio y buenos salarios debido a las publicaciones indexadas, sino que el reto es buscar que la contabilidad pueda aportarle a la sociedad y a la humanidad un sentido distinto, un mejor sentido para la vida conjunta e individual (p.124).

En otras palabras, la finalidad de esta propuesta es aportar al enriquecimiento de la formación contable desde estrategias de educación inclusiva, apalancadas desde la dimensión sociohumanística; a través del acercamiento a las praxis contables, sus entornos sociales, históricos, culturales y políticos, y su impacto en la región con un enfoque multidimensional tomando

como referente el Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán (FUP).

Metodología

Metodológicamente avanzamos en el enfoque mixto, que recoge aspectos cualitativos y cuantitativos en la representación de estas realidades sociales. Desde el enfoque cuantitativo se realizaron 171 encuestas para hacer la caracterización de la población estudiantil. Desde la perspectiva cualitativa se efectuaron visitas a resguardos indígenas Misak y Kokonucos, con organizaciones locales y campesinas para conocer sus estructuras organizativas y sus saberes.

Desde el ejercicio de la caracterización de la población estudiantil se realizó un diagnóstico que permitió conocer sus particularidades y desde allí perfilar una hoja de ruta para la atención a diversidad, orientadas fundamentalmente a identificar algunas estrategias de participación y permanencia de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y en situación de discapacidad. Al tiempo se fortalecieron procesos de formación en estrategias pedagógicas inclusivas para los docentes del programa en aspectos relacionados con flexibilidad curricular y comprensión de estilos y ritmos de aprendizajes, procesos evaluativos alternativos entre otros.

En la perspectiva de las economías inclusivas se propiciaron espacios de intercambio con organizaciones rurales, campesinas e indígenas, para el conocimiento de las lógicas, significados y prácticas económicas y contables propias, desde herramientas como las pre conferencias como espacio de diálogo sobre su quehacer económico; los mercados solidarios para fortalecer procesos de intercambio tradicional de productos y saberes y las salidas pedagógicas para avanzar en el conocimiento local de estas realidades socioeconómicas en los mismos territorios y desde allí acercarnos a la comprensión de la configuración de otras prácticas económicas en el ámbito de la diversidad, en otras palabras acercándose a la construcción de una contabilidad intercultural.

Estas actividades nos posibilitaron afianzar la dimensión sociohumanística en el programa, al respecto Batjín (1989), visibiliza la interacción de múltiples voces, dando lugar a posicionamientos de estrategias que desde la educación inclusiva aporten a la formación integral, para entender cómo funcionan esas lógicas otras, haciendo uso del interaccionismo conversacional y el reconocimiento de otros lugares y territorialidades embebidas de significados sociales (Quijano, 2016)

Resultados y discusiones

En este punto abordaremos más ampliamente los ejercicios pedagógicos planteados y desarrollados en el marco de las estrategias de educación inclusiva y diversa, participación y democratización de los estudiantes en los espacios de formación; que potencien acciones en el marco de la estructura curricular, la investigación formativa y la extensión.

La situación del programa: realidades detrás de los datos

Para avanzar en la configuración de estrategias que enriquezcan las dinámicas educativas al interior del programa, un ejercicio importante fue el de la caracterización de la población estudiantil, el cual posibilitó acercamientos a particularidades socioeconómicas y culturales de los alumnos. Lo anterior en aras de generar un anclaje de la multiplicidad de contextos al devenir académico propio de la formación contable.

Se hace necesario aclarar que para efectos de esta propuesta solo se tomó una parte de los datos sociodemográficos, de los cuales se resalta en primer lugar una alta presencia de estudiantes de procedencia rural especialmente del suroccidente colombiano, destacándose el departamento del Cauca con un 74%. Se encuentra también en cuanto a sectores poblacionales el 79% de población mestiza, 11% afrodescendientes y 7% indígenas que dan cuenta de la diversidad cultural presente en el programa y de un horizonte poblacional diferencial, en cuanto a la procedencia los datos muestran sitios de origen como la Costa pacífica, Norte y Sur del Cauca, bajo Putumayo, Norte del Nariño y sur del Huila. Lo anterior señala la importancia de considerar acciones que focalicen regiones y territorios en dinámicas de postconflicto, lo que posibilita el acercamiento hacia otras realidades socioeconómicas desde las cuales se deben plantear otras maneras del hacer contable y del rol del profesional en sus contextos propios. Este factor genera un valor agregado al perfil profesional del Contador Público de la FUP más aún si se tiene en cuenta que el énfasis del programa es hacia lo financiero.

A través de la realización de talleres, y espacios conversacionales con docentes, estudiantes se contrastaron los datos obtenidos en las encuestas para empezar a construir una hoja de ruta en el marco de la atención a la diversidad y la interculturalidad.

Otro factor que se resalta en este ejercicio, es que el programa se encuentra conformado principalmente por mujeres, las cuales representan el 65% del mismo. Lo anterior llama la atención ante la necesidad de fortalecer por

lo tanto procesos tendientes a la equidad. Así mismo una tasa alta de población joven, en rangos de edad entre 16 y 30 años, correspondiente al 90%, lo que muestra que se deben vislumbrar acciones que posibiliten en su momento desde lo educativo el relevo generacional, así como el fortalecimiento de competencias para que los estudiantes se integren a apuestas de desarrollo local y regional en las cuales se espera que participen activamente.

Ahora bien, el hecho de que los estudiantes provengan principalmente de contextos rurales, indica también que las estrategias pedagógicas en el marco de la inclusión, deben contemplar la posibilidad de potencializar el diálogo de saberes para que los estudiantes potencialicen sus discursos y praxis y puedan desde el pensamiento crítico revisar el rol del contador público en distintos tipos de escenarios. Se desprende de esta situación, la necesidad de propiciar espacios educativos al interior del programa para la nivelación en competencias básicas, ya que los estudiantes que ingresan al programa generalmente llegan con falencias en este aspecto y la profundización en temas relacionados a inteligencias múltiples, estilos y ritmos de aprendizaje que permitan el fortalecimiento de los procesos académicos desde el reconocimiento de la diferencia sin faltar a la pertinencia y la calidad educativa.

Conversando y caminando: acercándose a las economías inclusivas

Como una manera de aportar a las dinámicas de formación contable que se desarrollan en el programa y en contraste a los datos obtenidos desde la caracterización, Ahumada y Gómez (2018) destacan que se empezaron a aperturar espacios para que los estudiantes interactuaran conversacionalmente con distintas lógicas y racionalidades económicas y contables desde el intercambio de diálogo de saberes con organizaciones locales en el marco de la economía social al que se denominó economías inclusivas. Para reforzar el componente metodológico, se retoma la voz de Quijano Valencia (2016), quien habla del interaccionismo conversacional como un proceso en el que el con –versar se establece desde la alteridad.

Se impulsaron actividades como: pre conferencias y mercados inclusivos, como una forma de “desencasillar” a los estudiantes, de los marcos ortodoxos y como manifiesta Gómez Villegas (2011), acercarlos al pensamiento crítico y hacer contrapeso a las teorías contables se sustentan desde la lógica del mercado. Posteriormente, en el marco del proyecto de educación inclusiva y con los datos obtenidos desde la caracterización se avanzó hacia el eje de temático de economías inclusivas, con la intencionalidad de visi-

bilizar los contextos de origen de los estudiantes, de tal manera que ellos busquen la apropiación y re- conocimiento de estas epistemes asociadas a la solidaridad, la reciprocidad, la convivencia, entre otros valores convirtiéndose en espacios de interacción económico-social respaldadas desde la dimensión socio humanística.

En este orden de ideas, la dimensión sociohumanística entra a respaldar este proceso desde lo curricular con las asignaturas socio humanísticas; la investigación formativa al interior de las aulas por un lado y extracurricularmente desde los semilleros de investigación y desde extensión y proyección social desde el relacionamiento con diferentes organizaciones que accedieron a abrir sus puertas al programa para conocer sus dinámicas internas y a las que el programa les retribuye con el apoyo en temas económicos, contables y financieros.

En el ámbito de la formación investigativa, el acercamiento a los territorios y a las dinámicas socio económicas se llevó a cabo a través de salidas de campo, para “caminar y con-versar”, sobre prácticas contables diversas, en palabras de Quijano Valencia (2016), como una vía de aproximación al conocimiento en diversas formas y lugares para generar otras lecturas de contexto que lleven al re-pensar del ser y el hacer contable.

Desde las electivas sociohumanísticas se propiciaron las visitas a los resguardos indígenas Kokonuko y Guambía, para conocer desde el referente de sus planes de vida, la manera en que se relacionan con el territorio, sus formas organizativas y políticas, prácticas productivas, aspectos sociales y culturales, que hacen parte de su desarrollo propio y que tienen un gran impacto a nivel regional. Lo anterior con el objetivo de fisurar estructuras propias e ir dando paso a la constitución “otras subjetividades e imaginarios” desde los saberes pueblos Kokonuko y Misak.

Sobresale de la visita al resguardo Kokonuko, en componente económico, los emprendimientos alrededor de la fresa y la leche, que de acuerdo a sus leyes propias se trabaja para el beneficio colectivo, así como el fortalecimiento de la actividad ecoturística con la administración de las termas de Agua Hirviendo, Salinas y Pozo Azul, actividades que dan cuenta del nivel organizativo y de cómo sin perder su esencia interactúan con la sociedad mayoritaria integrando las lógicas de mercado.

De la visita a los Misak en Guambía, llama la atención el trabajo que vienen haciendo para no dejar perder sus valores culturales y fortalecer sus procesos identitarios en torno a su historia, medicina tradicional, prácticas productivas, costumbres alimenticias, juegos tradicionales, justicia propia, formas organizativas, lengua propia; esfuerzos que se validan desde la expe-

riencia de la Universidad Misak como un espacio de formación, recuperación y re-conocimiento del ser y el hacer del pueblo Misak desde sus valores sociales y culturales anclados a su relacionamiento con la Madre Tierra.

Conclusiones

Aportar al enriquecimiento de los procesos de formación contable desde estrategias de Educación Inclusiva con la dimensión sociohumanística, en el Programa de Contaduría Pública de la FUP, se convirtió en un reto primero desde la planta docente en el sentido de poder comenzar a dialogar y reflexionar sobre las dinámicas propias del programa y posibilitar un acercamiento a las diferencias y la alteridad en la praxis contable que compartimos, en ese sentido caminar hacia otros imaginarios presentes en la vivencia diaria, desde diferentes miradas y segundo desde los estudiantes para conocer y/o re – conocerse en estos escenarios de interacción que comienzan a afectar subjetividades desde la valoración de lo propio pero también desde el respeto a la diferencia.

El contar con estudiantes procedentes de contextos rurales y valorar este factor como un horizonte diferenciador, es una oportunidad para el programa ya que le permite fortalecer sus imaginarios de región y desde allí analizar el impacto de los procesos de investigación y extensión. Entender la diferencia como potencialidad y como desafío y asociar los conocimientos para los procesos de contextualización universitaria. La relación entre lo local, lo regional y la Universidad.

Al cuestionar el tipo de subjetividades que emergen de la disciplina contable acorde a lo planteado por Ospina Zapata, et al. (2014), identificar grupos focales de atención, fortalecer las estrategias desarrolladas en el marco de educación inclusiva diversa, realizar procesos de sistematización de experiencias a través de la identificación de estudios de caso, al tiempo avanzar en la concepción de una universidad diversa, que integra no solo la formación disciplinar sino la importancia que la disciplina tiene en los mismos territorios. ¿Cuáles son las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de los estudiantes? ¿Qué esperan sus comunidades, cuáles son sus intereses y su impacto en sus territorios?

En cuanto a las dinámicas propias de la formación contable y las prácticas pedagógicas que esta conlleva, esta propuesta busca visibilizar y recuperar la importancia de la dimensión socio humanística para el programa en todos sus componentes (marco curricular, investigación y extensión) y en consonancia con lo planteado por Rojas-Rojas y Giraldo-Gercés (2015), asumirlo



con el fortalecimiento de la investigación formativa el acercamiento a esos otros escenarios que desde el pensamiento crítico se acercan a actores económicos distintos a los priorizados por el sistema neoliberal, dando lugar a otras voces, en palabras de Batjin (1989).

Repensar la idea de que las y los Contadores Públicos solo analizan estados financieros y ubicar la investigación como experiencia formativa de las posibilidades que se establecen de conocimiento y apropiación de las praxis contables en diferentes escenarios, significa repensar, no disolver o destruir sino deconstruir; siguiendo a Derrida (1989), los esencialismos que emergen, para el caso que nos ocupa la centralidad en el valor numérico, en palabras de Boaventura De Sousa (2009), la monocultura del productivismo, para permitir convivir, observar, sentir y conocer procesos que se desplazan a comunidades campesinas, indígenas, urbanas y rurales como experiencias de vida, del ser y del hacer, rutas abiertas para visibilizar los procesos de vida asociada a la convivencia, la tolerancia y el respeto. Más allá del valor número, los sujetos y su empoderamiento como experiencia económica social, que trasciende el valor económico para convivir en sociedad.

Dice de Sousa (2009), pensar en una sociología de las ausencias, frente al no reconocimiento de diversas formas de conocimiento, presentes en la diversidad del mundo, de las sociedades. Esto ha permeado el mundo contable y ha validado un conocimiento contable sobre otro. En ese sentido, la formación socio humanística aporta, al encuentro con la diferencia en la aproximación a otros conocimientos contables, financieros, que nunca llegaron a visibilizar y que se entendió solo como creencias, desprovisto de conocimiento y poder. En este sentido los mundos de contar, medir e intercambiar.

Por ende los ejercicios aquí descritos, cobran importancia porque muestran que en el interactuar con otras epistemes y praxis, no solo se reconfiguran subjetividades, sino que se fortalecen temas de interculturalidad e inclusión al interior del programa Enriquecen los conocimientos, las posibilidades de los temas y problemas de investigación, rutas y propuestas para la formulación de proyectos, programas y semilleros de investigación contables que avancen sobre estas realidades socio económicas. Suscripción de convenios para fortalecer procesos comunitarios, de impacto en la región a través de la apuesta de propuestas comunitarias, o procesos asociados a dinámicas locales.

Subyace un aspecto de todo este proceso y es el poder ir avanzando en la revisión de micro currículos de las electivas sociohumanísticas, para dar respuesta continua a las lecturas de contexto que confrontan la teoría y la práctica y ver la manera en que se hacen concordantes con lo planteado en

las otras áreas. La centralidad en los sujetos, la importancia y relevancia de las mismas prácticas sociohumanísticas, en la formación contable al posibilitar el acercamiento a otros saberes y prácticas.

Por último, la dinamización de la dimensión sociohumanística conlleva a que el programa continúe generando puntos de unión entre sus funciones sustantivas y desde la diversidad cultural presente, fortalecer discursos y prácticas con un sello diferenciador frente a los programas de la región. Posiblemente en el fortalecimiento de un enfoque diferencial, con una mirada intercultural para repensar el eurocentrismo en la academia, en otras pablaras, los nudos coloniales que la acompañan, para entender los saberes económicos que repiensen la ganancia, el capital y se sitúan en lo solidario, lo colaborativo, el liderazgo. ¿Qué estrategias se requieren? Y, ¿Cuáles serán los desafíos? Pueden abrir nuevos caminos para continuar dialogando.

Referencias

- Ahumada, M. y Gómez, R. (2018). Informe Parcial de Investigación del Proyecto de Educación Inclusiva y Diversa: Hacia la formulación de estrategias de educación inclusiva en el Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán. Programa de Contaduría Pública. Fundación Universitaria de Popayán. Popayán, Colombia
- Ahumada, M. y Gómez, R. (2019). Informe Parcial de Investigación del Proyecto de Educación Inclusiva y Diversa: Hacia la formulación de estrategias de educación inclusiva en el Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán. Programa de Contaduría Pública. Fundación Universitaria de Popayán. Popayán, Colombia
- Arizabaleta-Domínguez, S.L. y Ochoa-Cubillos, A.F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52. Recuperado de: <https://bit.ly/3a8yOaY>.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, Vol. 18(1), 62-75. Recuperado de: <https://bit.ly/2T0LR8m>
- Boaventura de Sousa, S. (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI Editores
- Calvopiña-León, C. y Bassante-Jiménez, S. (2017). Aprendizaje basado en problemas. Un análisis crítico. *Publicando*, 3(9), 341-350. Recuperado de: <https://bit.ly/32uKMc9>
- Cordero-Aguilar, H. (2004). Educación inclusiva. *Rev Electrónica Educare*, 6, 23-38. Recuperado de: <https://bit.ly/394I7Zd>
- Derrida, J. (1989). *Del Espíritu, Heidegger y la pregunta*. Trad M. Arranz Valencia, Pre-texto. Recuperado de: <https://bit.ly/3acssr6>
- Diez, A. (2004). Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 157-171.
- Durán, G.D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Rev Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <https://bit.ly/32sxDQZ>
- Fernández-Batanero, F. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación

- Superior. Educación Inclusiva, Vol. 4, (2), 137-148. Recuperado de: <https://bit.ly/3930hdY>
- Gómez-Villegas, M. (2011). Pensando los fundamentos de la contabilidad como disciplina académica. *Lúmina*, 12, 120-151. Recuperado de: <https://bit.ly/37XbAmp>
- Leiva-Olivencia, J.J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 605-630. Recuperado de: <https://bit.ly/2viE1y2>.
- Loaiza, F. (2001). Producción académica sobre educación contable en Colombia 2000-2009: incidencia de la pedagogía crítica. *Lumina*, 12, 172-194
- Martínez, G. L. (2007). La educación contable en el nuevo contexto de significación. *Contaduría, Universidad de Antioquia*, 50, 43-76. Recuperado de: <https://bit.ly/3a6rln7>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). Lineamientos- Política Educación Superior Inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. Prosperidad para Todos. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia u la Cultura (UNESCO) (2003). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de Referencia. Conferencia Internacional de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/2l030O6>
- Ospina-Zapata, C. M. (2009). Educación Contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa. *Contaduría, Universidad de Antioquia*, 55, 11-40. Recuperado de: <https://bit.ly/3a6E3rr>
- Ospina-Zapata, C. M., Gómez-Villegas, M. y Rojas-Rojas, W. (2014). La constitución de la subjetividad en la educación contable: del proceso implícito a la visibilización de sus impactos. *Cuadernos de Contabilidad*, 15(37). Recuperado de: <https://bit.ly/2PHbgIN>
- Quijano-Valencia, O. (2016). La conversación o el 'interaccionismo conversacional' pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 11(20), 34-53. Recuperado de: <https://bit.ly/3c4SVIR>
- Rojas-Rojas, W. (2008). Congoja por una educación contable fútil. *Contaduría, Universidad de Antioquia*, 52, 259-274. Recuperado de: <https://bit.ly/2w9OqvS>
- Rojas-Rojas, W. (2011). La educación contable en Colombia: 1960 – 2000: al servicio de la fraternidad económica moderna. *Cuadernos de Administración*, 18(28), 15-48. Recuperado de: <https://bit.ly/2Vrd8T1>

- Rojas-Rojas, W. (2015). Lectoescritura y pensamiento crítico: desafío de la educación contable. *Cuadernos de Contabilidad*, 16(41), 307-328. Recuperado de: <https://bit.ly/2Tlh9pF>
- Rojas-Rojas, W. y Giraldo-Gercés, G. (2015). Humanidades y formación contable: una relación necesaria para otear una reorientación de la profesión contable. *Cuadernos de Contabilidad*, 16(40). Recuperado de: <https://bit.ly/2PnTpQs>
- Rueda-Delgado, G. (2010). El papel de la contabilidad ante la actual realidad económica, social y política del país. Más allá de la convergencia de prácticas mundiales. *Cuadernos de Contabilidad*, 11(28). Recuperado de: <https://bit.ly/3ckEDnA>
- Torres, A., Aguilar, N. y Rodríguez, M. (2010). Fortalecimiento de la comprensión sociohumanista en la formación del estudiante universitario como una necesidad actual. *Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Fundamentos en Humanidades*, XI (21), 21-36.
- Vargas, M. C., Ramos, M. A., Cristancho, C. A. y Parra, L. M. (2011). La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva. *Universidad Manuela Beltrán Bogotá, Colombia. Umbral Científico*, 18, 39-44.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de Inclusión Educativa: Definición y Redefiniciones. *Políticas Educativas—Campinas*, 2 (1), 1-12 – ISSN 1982-3207.

Recibido: 10 de octubre de 2019.

Aceptado: 03 de Marzo de 2020.

Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. Plumilla Educativa, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020.

Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal

José Miguel Segura Gutiérrez¹
Heraldi F. Torres²

Resumen

El presente artículo propone una reflexión frente al papel que la educación rural ha tenido en el proceso de inclusión social de los habitantes del campo. Bajo ese marco, el texto se respalda en una revisión bibliográfica de tipo académico e institucional, con miras a establecer el carácter transformador que la educación rural ha suscitado en tales contextos, hoy gestionados a través de políticas de corte neoliberal, que han terminado por aumentar las desigualdades sociales entre el sector urbano y rural, además de deslegitimar formas de solidaridad social, comunalidad, cooperación y pluralidad de saberes que identifican a la vida rural.

Palabras clave: Educación rural, desarrollo social, inclusión, ruralidad, neoliberalismo.

¹ José Miguel Segura Gutiérrez. Magíster en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional-Cinde). Especialista en Gerencia Social (Corporación Universitaria Minuto de Dios), Administrador Público (Escuela Superior de administración Pública-ES-AP) con Mención en Historia (Universidad del Rosario). Profesor Universidad Cooperativa de Colombia (Campus Villavicencio). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0760-5817>. Correo electrónico: jose.segurag@campusucc.edu.co

² Heraldi F. Torres. Economista (Universidad de los Llanos), Especialista en Administración de Negocios (Universidad de los Llanos). Consultor independiente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8751-0190>. Correo electrónico: hftorres@unillanos.edu.co

Rural education and social inclusion in Colombia. Reflections from the neoliberal matrix

Abstract

This article proposes a reflection on the role that rural education has had in the process of social inclusion for the inhabitants of the countryside. Under this framework, the text is supported by an academic and institutional bibliographic review, with a view to establishing the transformative character that rural education has raised in such contexts, managed today through neoliberal policies, which have ended up increasing social inequalities between the urban and rural sector, besides delegitimizing forms of social solidarity, communality, cooperation and plurality of knowledge that identify rural life.

Keywords: Rural education, social development, inclusion, rurality, neoliberalism.

Educação rural e inclusão social na Colômbia. Reflexões da matriz neoliberal

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o papel da educação rural no processo de inclusão social dos habitantes do campo. Nesse contexto, o texto é apoiado por uma revisão bibliográfica acadêmica e institucional, como objetivo de estabelecer o caráter transformador que a educação rural suscitou em tais contextos, administrada hoje por meio de políticas neoliberais, que acabaram aumentando as desigualdades sociais entre os setores urbano e rural, além de deslegitimar formas de solidariedade social, comunalidade, cooperação e pluralidade de conhecimentos que identificam a vida rural.

Palavras-chave: Educação rural, desenvolvimento social, inclusão, ruralidade, neoliberalismo.

Introducción³

La educación, al menos desde la perspectiva aristotélica ha sido concebida como un recurso moral, en la medida que modela la voluntad de los individuos transformándolos en ciudadanos, y avocándolos a un proceso deliberativo, frente a la mejor forma de gobierno de sus territorios y sociedades. Por este motivo, en su texto *Política* Aristóteles (1977) planteará “Nadie pondrá en duda que el legislador debe poner el mayor empeño en la educación de los jóvenes. En las ciudades donde no ocurre así, ha resultado en detrimento de la estructura política [...]” (p.301).

Razón esa, para reflexionar frente al papel que la educación ha tenido en la fase de modernización capitalista, con la instauración de ciudades globales y lógicas particulares de expansión (producción, comercio, flujos financieros, ejes de información, metropolización, sociedades del conocimiento), que han incidido en la reconfiguración de la relación campo-ciudad, y el aumento del panorama de desigualdades sociales en el campo, así como situaciones de conflicto auspiciadas por la rururbanización, en tanto espacio de contrastes y tensión de intereses, que terminan por afectar el desarrollo de las prácticas educativas llevadas a cabo en el contexto rural. Hoy en torno a lo rural, existe una visión algo melancólica que ha terminado por configurarlo como un espacio “Solitario y triste [que] ha visto morir en su rededor cuanto él amaba” (Vargas-Vila, 1984, p.83), pero al cual es necesario regresar si pensamos en clave de buen vivir, es decir sin autodestrucción.

Desde un ejercicio de deriva, agenciado por los autores en su calidad de docentes en ejercicio y visitantes del campo, lo que se advierte en los escenarios rurales en pero sin generalizar, son algunas dificultades de orden físico (planta física y equipos), actualización de enfoques teórico-disciplinarios y modelos pedagógicos para los docentes rurales, acceso efectivo a recursos tecnológico-informacionales y número de estudiantes por docente, que sin duda terminan por limitar el proceso de formación educacional y de adquisición de conocimientos, para los pobladores del campo. Esto sin desconocer, otras formas de educación y aprendizaje, surtidas desde el territorio y sus comunidades. Según lo plantea el mismo Aristóteles (1977), “[...] puesto que, en todas las ciudades, es uno el fin, es manifiesto que la educación debe ser una y la misma para todos los ciudadanos, y el cuidado de ella debe ser asunto de la comunidad” (p.301).

³ Artículo de reflexión.

De ahí que, el desarrollo del presente ensayo sea en líneas generales el siguiente: a.) Nuevas ruralidades, b.) ruralidad y educación c.) panorama de la educación rural en Colombia, d.) conclusiones y e.) referencias.

Nuevas ruralidades

Con la caída del muro de Berlín (1989), se estableció una nueva etapa económica y política (capitalismo estadounidense) para el mundo, cuyo producto se evidencia en la precarización de la vida y relocalización de los espacios productivos. Un ejemplo de ello, se manifiesta en las fuertes interdependencias económicas y sociales que se han establecido entre lo urbano y lo rural, y que a la postre terminan por afectar la configuración y desarrollo de tales territorios.

En términos funcionales los espacios territoriales rurales hoy presentan estrechos relacionamientos con lo urbano, situación que ha favorecido no solo su acceso a una amplia parrilla de bienes y servicios (infraestructura, social, gubernamental), sino también una mayor interacción socioeconómica y cultural, ante un panorama caracterizado por condiciones de pobreza y conflictividad, que para el caso colombiano, se agravan por la extensión del territorio, la baja presencial institucional y mutismo que adquiere el conflicto armado, en tanto factores explicativos del desarrollo y crecimiento económico.

Cuestión que ha sugerido no solo atención institucional, sino académica, con miras a identificar las múltiples realidades que acontecen en el ámbito rural colombiano y cuya génesis se ubica a partir de la década de los 90 con la llegada del modelo neoliberal, que reorientó los contextos rurales y su estudio hacia “el rescate del capital humano, la política rural y la comprensión de lo rural a partir de los usos y apropiación de los recursos naturales” (Echeverri y Ribero, 2002, p. 17). Esto, apalancado por el proceso de descentralización administrativa, en tanto mecanismo transformador del Estado y de las condiciones socioeconómicas de departamentos y municipios, que requerían de nuevas acciones gubernamentales para responder a viejas necesidades (acceso a la propiedad, superación de la pobreza y el establecimiento de infraestructura social), dentro del marco de la modernidad capitalista, y que sin duda, excluía la noción de territorio, entendido este como un espacio apropiado y desarrollado por los seres humanos a través del tiempo, y en donde ahora se anclan focos de producción de índole capitalista que alternan con ejercicios de tecnología artesanal, economía campesina, presentes en el espacio rural, y que sin duda terminan por configurar espacios de mercado que a la postre transforman no solo las prácticas sociales sino el uso mismo de los recursos naturales.

Si bien es cierto, el concepto de ruralidad estuvo asociado en principio a tres fenómenos interrelacionados: “una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales (valores, creencias y conductas) diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades” (Llambí y Pérez, 2007, p.40). Aún no ha sido posible generar consensos en la comunidad académica, sobre el particular, esto debido al cúmulo de imágenes que se van dando sobre el campo desde su arista productiva, como en lo que refiere a su caracterización vía censos. Lo que sugiere cambios de tipo estructural, en lo que respecta a la relación población-territorio (Pérez-Farah, 2006) y procesos de des-agrarización creciente (Bryceson, 2000; Reardon et al., 2001; Kay, 2008) en tanto factores claves en la dinámica agroalimentaria y sociopolítica que vive el campo (éxodo rural, violencia y presiones derivadas del conflicto armado), y que, en caso de esta última, conlleva al desarraigo y búsqueda de nuevas oportunidades en la ciudad.

Frente a las nuevas formas que presenta lo rural, la “nueva ruralidad” sería el término adecuado en palabras de Arias (2002) y Linck (2001, p. 94) para describir genéricamente las maneras de organización y el cambio en las funciones de los espacios tradicionalmente “no urbanos”: aumento en la movilidad de personas, bienes y mensajes, deslocalización de actividades económicas, nuevos usos especializados (maquilas, segunda residencia, sitios turísticos, parques y zonas de desarrollo), surgimiento de nuevas redes sociales, así como diversificación de usos (residenciales, de esparcimiento y productivas), que los espacios rurales ejercen de manera creciente.

El concepto de “nueva ruralidad” lo que busca es reconocer la diversidad de situaciones-problema que se vienen gestando al interior de las sociedades rurales, para así gestionar políticas económicas y de desarrollo rural por parte del Estado, pero sin descuidar los beneficios que el mercado ofrece. En palabras de Delgado (2003) dicho término se asocia ahora con el proceso político, institucional, social y cultural asociado a la rururbanización, centrado en las prácticas y estrategias de los actores en la globalización y en las nuevas localizaciones, como producto, de la penetración de las empresas transnacionales y la implantación de la agroindustria.

Situación que refleja según Kay (2008), no solo la contradicción que trae el neoliberalismo al campo, con el desarrollo de múltiples actividades en dicho contexto, sino también con la explotación y despojo que se produce para el campesinado, cuando los Estados con sus aparatos de gobierno se politizan y no logran priorizar el desarrollo de incentivos y mecanismos

de protección a la producción agropecuaria y agroalimentaria nacional. En palabras de Kay (2016):

Bajo el manto del emergente libre mercado, intereses capitalistas neoliberales han tratado de lograr cambios en las políticas y los mercados agrícolas que mejorarían su poder económico, social y político. La transformación neoliberal de la tierra, el capital, la fuerza de trabajo, del mundo financiero, el comercio exterior y otros mercados, ha creado y potenciado nuevos procesos existentes de concentración y desarrollo desigual en las áreas rurales (p.20).

Realidad que revela la ausencia de cierta exigibilidad política por parte de los ciudadanos ante la aplicación de modelos de desarrollo que no vinculan valores, conocimientos, puntos de vista y escenarios sociales de cada contexto, y si generan desequilibrios sociales y ambientales, que ponen en riesgo la existencia humana. Tal y como lo afirma Gómez-Pellón (2015):

Los efectos del neoliberalismo y los de la globalización se hallan indefectiblemente unidos al progreso de las grandes explotaciones agropecuarias y del comercio agroexportador, y también al retroceso de la actividad de los pequeños productores y de los campesinos tradicionales (p.1).

Por lo cual, cabe reflexionar frente al papel que cumple la escuela y el conocimiento en la comprensión del mundo. Desde lo apuntado por Lomas (2002) la escuela es “En última instancia, ese lugar donde se enseñan y se aprenden esas cosas que a veces nada tienen que ver con las cosas que ocurren fuera de las aulas” (p.17). Pero que es necesario apropiarse, para construir tejido social y alcanzar así el bienestar de las mismas comunidades. El carácter complejo que guarda el desarrollo de las actividades y relaciones sociales en el contexto rural, requieren no solo de reflexionar críticamente frente al papel que cumple el capital en la transformación de la producción agropecuaria y agroalimentaria ahora en agroindustria, sino con cómo el conocimiento generado en la periferia unido al saber popular, pueden generar nuevas apuestas de desarrollo o alternativas posibles de autogestión y autoorganización para las comunidades que habitan tales territorios.

Incluso, cuando:

La coexistencia de comunidades indígenas, las sociedades campesinas, las comunidades asentadas en pequeñas y medianas poblaciones, ponen de relieve una organización social, formas de solidaridad social y prácticas de acción colectiva que se han visto afectadas por una visión de desarrollo y de progreso que las ha excluido (Niño, 2001 citado por Miranda, 2011, p.93).

Lo que requiere de una reconceptualización de la visión gestionada hasta hoy por el discurso hegemónico y modelos económicos imperantes en tor-

no a lo rural, y que dictan una educación alejada del contexto rural y devenir que suscitan los saberes y sentidos de los campesinos, a través de sus vivencias y saberes, lo cual hace necesaria una educación intercultural, que logre resignificar la cultura campesina como elemento clave en los procesos de empoderamiento social y económico, además de gestionar mejores índices de desarrollo humano y social (distribución del ingreso nacional, superación de la pobreza y participación ciudadana) para los diversos grupos y comunidades que habitan tales los territorios.

Ruralidad y educación. La relación territorio-inclusión social

En el marco neoliberal las prácticas de enseñanza-aprendizaje, rol del docente y compromiso del estudiante al interior de la escuela han surtido varios cambios, cuyo foco de interés se relaciona con la transferencia de conocimiento útil y desarrollo de habilidades técnicas, para responder a una lógica de capital, en donde el beneficio y consumo constituyen formas de existencia, que terminan por convertir al sujeto en gestor y administrador de su propia vida. Según Zuleta y Daza (1997):

El sujeto que el capitalismo produce es toda una novedad: sujeto de la urbe, sujeto de la masa, intimidad vehiculada por la imagen que lo privatiza y lo potencializa en su mismidad, a nuestro juicio, el único lugar donde el sujeto se nombra (p. 146).

En este sentido, hablamos de una realidad en donde el mercado como mecanismo distribuidor de recursos y bienes, que respalda el modelo desarrollista, configura formas de relacionarse con la ciencia y el conocimiento dentro de ámbitos territoriales cada vez más dispares, pero que, a su vez, reterritorializan lógicas de poder y resistencia, que terminan visibilizándose en los procesos de formación educacional, ahora guiados por la competencia, éxito y acumulación, y no por una praxis libertaria, que posibilite elegir y actuar sobre diferentes aspectos de la vida, tal y como lo plantea Nussbaum (2010) el papel de la educación debe orientarse a favorecer el desarrollo humano, a través de:

[...] cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico [que] es fundamental para mantener la democracia con vida y en estado de alerta. La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pue-

da afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como interferentes de un mundo caracterizado por la interdependencia. (p. 29).

Razón por la cual, resulta válido reflexionar sobre el entramado de relaciones que guarda la ruralidad con la educación, hasta hoy, lo rural se ha concebido como un espacio territorial cuyas características se asocian con la densidad poblacional 150 habitantes por kilómetro cuadrado, ocupación de sus pobladores en actividades agrícolas, ganaderas o forestales, y niveles de pobreza, que sin duda afectan la superación de las necesidades básicas y en donde la educación constituye un elemento de análisis importante. Situación que sugiere, establecer relaciones de causalidad que expliquen las problemáticas más significativas, que la dinámica del capital ha tenido sobre la educación. Según Segura (2014) “A la escuela llegan agentes discursivos que buscan implantar sus repertorios culturales, y esto hace que se expresen nuevos ritos y formas de ser, estar y hacer para los involucrados en dicho espacio –docentes y estudiantes– (p.110).

Pues la educación aparece como una matriz integrativa, articuladora de contextos y posibilitadora de formas colaborativas y cooperativas que amarran saberes y prácticas, para formar identidad y posibilitar la participación social ciudadana desde el propio territorio, lo cual terminará posibilitando un desarrollo humano más solidario, para los pobladores del campo.

Tal como indica la Resolución 2(II) de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe:

[...] la agenda regional de desarrollo social inclusivo debe velar por considerar de manera adecuada la situación de especial desigualdad, discriminación y exclusión social y económica que viven niños, niñas y adolescentes; personas mayores; jóvenes; mujeres; pueblos indígenas; población afrodescendiente; personas con discapacidad; personas que habitan en zonas rezagadas, y personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales, así como los migrantes, las poblaciones afectadas por los desastres y el cambio climático y los desplazados por conflictos dentro de su territorio (CEPAL, 2018).

Situación que no excluye a las personas que viven en el campo, incluso cuando la dinámica del desarrollo presenta ambivalencias -globalización y fragmentación-, que terminan por agravar las brechas de desigualdad presentes en lo rural, pero no así, limitar la comprensión de su propia realidad y proyección de formas de organización y trabajo para superar las mismas.

Se entiende que las iniciativas o ideas surgidas en estos contextos, y con el debido acompañamiento, pueden mutar hacia actividades de integración social y con beneficio económico, que superen la idea de un sujeto individua-

lista y tan solo preocupado, “sin sentimentalismos ni retóricas, en proteger su pan de cada día, con la naturalidad de quien, para mantener la vida, no aprendió a pensar más de lo indispensable”(Saramago,1998). Esto aunque el mundo actual siga privilegiando la democracia representativa y “liderazgo” de la sociedad de capital, como únicas expresiones válidas de la cultura política, pero sin darse cuenta que el ámbito rural, viene siendo presa de grandes corrientes políticas (neoliberales) y culturales (globalización), que azusan la transformación de las relaciones hombre-naturaleza.

El aprovechamiento de tales recursos y su sostenibilidad, hoy pueden ser garantizados en parte por procesos de formación educacional que impacten en la conciencia de los individuos y a su vez generen líneas de acción frente a dicha problemática global. La educación, es un eslabón clave a la hora de conciliar el crecimiento, igualdad y la participación en aquellos contextos aún no colmados por el mercado, pero en donde aún sobreviven zonas campesinas rodeadas de manchas urbanas, y el pequeño productor resulta siendo un sujeto residual para el Estado desde la gestión de las políticas públicas (modernización y bienestar social). Según la Cepal (2018):

La estrecha vinculación entre la educación y las oportunidades presentes y futuras de las personas para acceder y mejorar sus condiciones sociales, económicas, laborales y culturales hace de esta dimensión uno de los principales nudos críticos para reducir las desigualdades y avanzar en el desarrollo social inclusivo (p.27).

Esto, ante un panorama caracterizado por sociedades cada vez más complejas y excluyentes que terminan por gestionar sistemas educativos con fuertes segmentaciones sociales y educativas, cuyas visibilidades están dadas en términos de calidad educativa, años de escolaridad y grupos a los que se orienta, lo anterior, sin dejar de mencionar, las condiciones de acceso, disponibilidad de personal docente e infraestructura, en tanto factores explicativos en la agudización de las brechas de desigualdad y reducción de oportunidades que presentan los pobladores del campo, para adquirir conocimientos y aprendizajes prácticos. Con base en lo expuesto por la Cepal (2018):

La situación regional es heterogénea y todavía hay zonas y países en que es necesario redoblar esfuerzos de cobertura y acceso a niveles de enseñanza primaria y secundaria. La culminación de la enseñanza secundaria es considerada como el piso mínimo para garantizar un futuro libre de pobreza” (p.28).

La pobreza es una condición propia de la vida económica, en la cual nadie quiere nacer, pero en donde los que ya están, sea por herencia, pasado o infortunio, intentan liberarse haciéndose conscientes de sí mismos. Es

decir, de un estado psíquico cuyo origen es el conflicto que surge de la tragedia, caos inconciliable que hay entre nosotros y los marcos institucionales que pretenden controlar nuestro deseo de ser reales, únicos y vivos. La realidad actual, se traduce en un intenso fluir que tensiona la iniciativa individual (autoprotección), con el caos y riesgo que trae una sociedad abierta y controlada por instituciones.

Hablamos de dispositivos de poder en el sentido fucoltiano, que terminan por tensionar al sujeto y disponer su control, a partir de la limitación de la práctica autorreflexiva en tanto herramienta clave en la articulación del conocimiento teórico con las propias realidades que viven los individuos desde sus territorios e interacciones social-comunitarias, y que harían necesario el desarrollo de ciertas competencias y habilidades, gestadas desde los niveles de educación básica primaria y secundaria. Lo anterior, de acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2006) en lo que respecta a la enseñanza de las ciencias sociales y su intención de:

contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados. (p. 96).

La sociedad neoliberal ha moldeado la figura de la individualidad y constitución de una subjetividad autónoma, como antesala a la producción de un individuo cuya conducta y comportamiento, se da a través del cálculo racional, que caracteriza a la dinámica de competencia que establece el mercado, pero cuya génesis radica en el aprendizaje de un conjunto de principios, normas y premisas que prescriben la acción racional de los individuos.

La obligación moral ahora de los individuos es crecer y triunfar, incluso en medio de la constante insatisfacción y descontento, abocando de esa forma a los sujetos a asumir una actitud de competidor de sus propios sueños o a ver al otro como un adversario o medio para el logro de sus fines particulares. Fines que, desde el contexto rural y un lugar como la escuela, presentan en el tiempo y espacio actual asimetrías en cuanto a la forma en que los sujetos perciben e intentan vincularse al discurso del desarrollo, apoyados por procesos educativos ya sean hegemónicos o de educación popular. Siguiendo aquí con lo planteado por Martínez-Rodríguez, J.B y Bustos-Jiménez, A. (2011):

La invisibilidad de la escuela rural, [ha sido] entendida generalmente más como un problema que como una solución, se ha correspondido con el desconocimiento de la diversidad del mundo rural, la incapacidad para adecuar las políticas generales a los entornos rurales, la ausencia de mecanismos de conocimiento, corrección o adaptación de la influencia de los mercados y la incapacidad de reformar las instituciones rurales para sortear las transformaciones productivas, la falta de coordinación entre las diferentes administraciones y entre los diferentes niveles de gestión administrativa y política. (p.4)

Cuestión que sugiere, que ante las dificultades que presenta la educación en el ámbito rural, se haga necesario generar un cambio en la forma en que se viene educando en el campo, en lo rural hoy se suscitan una multiplicidad de fenómenos (reducción de la frontera agrícola de tipo familiar por una industrial y aumento de la pobreza) que afectan la práctica educativa y favorecen el control del capital sobre la vida de las personas (prácticas y creencias) y los territorios que ocupan, tal y como lo afirman Martínez-Rodríguez, J.B y Bustos-Jiménez, A. (2011):

A esta situación histórica de clara desconsideración del entorno rural y su dinámica por parte de las instituciones, se yuxtapone la globalización como proceso múltiple que se instala progresivamente a través de organismos, empresas, entidades mundiales, instituciones económicas nacionales o supranacionales que llegan de manera arrolladora y con la ayuda de los medios de comunicación y la mejora de los medios de desplazamiento que venden productos, ideas o formas de vida. El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifica los escenarios y el espacio del mundo rural y la percepción que tenemos de él. (p.5-6)

Anuncio de un escenario, que para fundamentarse requerirá de una educación que integre saberes con conocimientos, conecte bajo marcos interpretativos amplios localidades y globalidades, además de articular formas de vida distinta pero igualmente válidas, a partir de políticas inclusivas que incrementen la probabilidad de acceso y permanencia de los estudiantes, además de currículos alternativos y flexibles a sus realidades particulares, lo anterior, sin descontar la presencia efectiva de docentes capacitados y recursos de infraestructura social y físico-tecnológicos claves al desarrollo y no necesariamente correspondientes con la visión neoliberal.

Incluso cuando la práctica educativa, se define a través de unas coordenadas sociohistóricas y espaciales, que explican su configuración y señalan los diferentes factores políticos, sociales y económicos que la motivaron. No se puede desconocer, de acuerdo con García (2005) que:

La educación en su sentido más amplio plantea una relación de un individuo con otro, una forma de comunicación entre individuos en la que existe una intencionalidad, alguien quiere influir sobre otro, y esta forma de comunicación intencional puede concebirse y desarrollarse de maneras muy diferentes. (p.39).

A la fecha, la visión de la educación está centrada en el fortalecimiento de su imagen como bien privado, a las posibilidades que ofrece para la inserción productiva y de diferenciación sociocultural. Tanto, que las estructuras económicas y políticas de las sociedades contemporáneas muestran un alto grado de segregación, dada la identificación de grupos definibles y el emplazamiento de intereses de grupo, cuya dinámica aunque visibiliza la finalidad de la educación como mecanismo de socialización y formación ciudadana, terminan por fortalecer el proyecto educativo ilustrado, al concebir la educación “[...] como un proyecto que relaciona el progreso individual con el progreso nacional, dentro de la nueva configuración del Estado moderno” (García 2005, p.42).

Se entiende, que la educación constituye un campo de fuerzas, colmado de grupos e intereses, en cuya confrontación persisten lógicas y representaciones que buscan imponerse tanto social como sustantivamente (prácticas subjetivas). De ahí que, una práctica educativa transformadora, no sea aquella que se vincula a cierta ideología, sino la que alterna con los “otros” y reconoce lo que tienen que decir, con base en su experiencia vivida. Esto, ante un panorama cultural caracterizado al decir de Beck por el individualismo, diversidad y escepticismo. Pero que reclama, por interpretaciones, prácticas y espacios más englobantes y libertarios. Como señala Ramonet (1995):

Atrapados. En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se siente atrapados, empapados en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esa doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión (p. 26).

Cuestión que deja al descubierto, como las propuestas educativas actuales limitan in extenso la formación crítica y con ello la posibilidad de lograr una efectiva inclusión social para las personas del campo, dada la presencia de unas coordenadas espacio-temporales vinculadas al lucro, e instituyentes de ciertas formas de pensar, sentir y relacionarse con otros y consigo mismo, que harían del sujeto escolar, un eslabón más del crecimiento económico, pero no beneficiario de la distribución, igualdad social y por defecto del desarrollo humano.

Razón para compartir desde la perspectiva de Nussbaum (2016), un modelo que privilegie la vida como derecho y al sujeto como protector no solo de ésta, sino de los recursos y condiciones que la posibilitan, dentro de escenarios cada vez más limitantes del ejercicio de la libertad y el reconocimiento de individuos y grupos sociales que se ubican al margen de las prácticas e instituciones que dinamizan los discursos desarrollistas, y los lleva a sobrevivir:

[...] las oportunidades, o “capacidades” que cada persona tiene, en áreas clave que van desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que cada persona posee una dignidad inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones.

Una nación decente, como mínimo, reconoce que todos sus ciudadanos tienen derechos en éstas y otras áreas, y elabora estrategias para poner a la gente por encima del nivel umbral de oportunidades en cada una. Este modelo encaja bien con las aspiraciones que se persiguen en las constituciones de muchos países modernos. (p.17)

Tanto, que para la II Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe (2017), los Estados miembros reunidos acordaron avanzar en la construcción de una agenda regional de desarrollo social inclusivo, para lo cual solicitaron asistencia técnica a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para su elaboración. Entienden que la educación como mecanismo de inclusión social, permite que todos los niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad puedan acceder en condiciones de igualdad a la escuela y el conocimiento que circula y se construye en su interior, así como potencializar sus capacidades, reflexionar frente a sus intereses y proyectar de forma ética las respuestas a sus necesidades vitales como sujetos sociales.

La inclusión, según los postulados de la CEPAL (2017) tiene que ver con:

[...] la realización de los derechos, la participación en la vida social, el acceso a educación, salud y cuidado, así como a los servicios básicos de infraestructura, y la disponibilidad de recursos materiales como ingresos y vivienda. Remite a un proceso de mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas para la plena participación de las personas en la sociedad, que tiene tanto dimensiones objetivas como de percepciones.

La inclusión social, la concebimos como un proceso de mejora de los mecanismos de participación social-ciudadana, para aquellas personas que a causa de su edad, género, orientación sexual, discapacidad, etnicidad, origen, religión, condición socioeconómica o posición espacial han sido excluidas o marginadas y esperan entonces generarse mayores oportunidades y

recursos para el reconocimiento de sus derechos, a través de prácticas solidarias y cooperativas. Insinuación, que supone valorar el carácter multidimensional que cumple la educación dentro del desarrollo personal y social de cada individuo. Tal y como lo indica Sánchez (2008) “las nuevas sociedades del conocimiento se construyen teniendo en cuenta las generaciones venideras y la realización de un proyecto común: el desarrollo del hombre y de la humanidad”. (p.23). Pero siempre de forma responsable y participativa.

La intersección que establece la educación con el desarrollo social está dada en términos de reconfigurar a los sujetos y reconfigurar sus espacios vitales, a partir de la identificación de sus necesidades y los recursos disponibles para posibilitar su actuación social crítica e informada. En este tenor, si nos adentramos un poco en la forma en que la educación en el campo ha favorecido la inclusión social, veremos que los programas educativos siguen anclados a la enseñanza de la lengua y las ciencias naturales, pero no así hacia las ciencias sociales y humanas, en tanto favorecedoras de la construcción de sentido y significado de sus propias realidades.

Incluso cuando se enseña a leer y escribir no se logra generar apropiación conceptual y menos desarrollar vocación comunicativa, quedando así la alfabetización académica al margen de los procesos de generación de un pensamiento transformador, que permita la movilidad social, promueva la democracia y prepare a las personas para una vida moral digna. Cuyo principio se centra en reconocer al otro y posibilitar la emergencia de ciudadanías activas ante el vacío individual y fantasioso que guarda el sistema capitalista de mercado con sus situaciones de crisis y recesiones sostenidas. Lo anterior, sin olvidar que:

(...) las capacidades creativas y duraderas de las sociedades humanas están asociadas con los patrones de relaciones de auto-organización y auto-gobierno que se diseñan en las comunidades de entendimiento, teniendo en cuenta las especificidades de tiempo y lugar en circunstancias ecológicas y culturales particulares y que son construidas con base en estándares de rectitud, reciprocidad y confianza mutua (Ostrom, 1990).

Planteamiento, que aboga por una articulación de las dimensiones del ser, saber y hacer en contexto, pero cuyo horizonte está la transformación de la experiencia educativa y el devenir de los sujetos. Se asume, que el carácter teleológico de la educación está en dar “una respuesta humana a las contradicciones del tiempo presente” (Barcena, 2006, p.225). Un tiempo, en donde los procesos de formación y alternativas de resistencia-vida, subsisten ante una lógica de mercado y globalización del capital, que ha

terminado por afectar los territorios y cartografías sociales de cada espacio que ocupa y aniquila.

Por lo cual, se hace necesario “inventar formas nuevas para hacer de nuevo posible la imposible vida humana, amenazada de agotamiento como se halla por la precariedad” (Vicens, 1996, p. 85). Esto ante un panorama en donde el Estado de corte neoliberal asume cada vez menos responsabilidades en el pacto social, además de “[...] construir un hombre ‘global’, vaciado de cultura, de identidad, de sentimiento de conciencia del otro.” (Ramonet, 2012, p. 82).

Panorama de la educación rural en Colombia

Si existe algún acuerdo hoy al interior de la comunidad de estudiosos de la educación y la sociedad en general, es que la educación a la fecha se haya más centrada en la información que en la formación de las personas. Lo anterior, como producto de la implementación de un sistema escolar cuyo horizonte no contempla el desarrollo de una acción humanizante en el individuo sino su habilitación, vía procesos de aprendizaje, como sujeto productor. Situación que refleja el peso de lo cognitivo y la renuncia a lo afectivo, estético y cultural, como factores claves en su configuración del sujeto humano y social, al interior de una espacio-temporalidad marcada por la discriminación, desigualdad, falta de oportunidades y garantía en el ejercicio de derechos a escala global.

Lo anterior, incluso cuando para el Estado la educación tiene que ver con:

(...) un activo indispensable en el intento de lograr los ideales de paz, libertad y justicia; (...) y uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra. (Delors, 1996, p. 11)

Factores que en el contexto de la educación rural colombiana como en otras latitudes ha favorecido la deserción escolar y por extensión dificultado no solo la inserción laboral formal sino también la realización efectiva de los proyectos de vida de cada individuo. En la medida en que quienes participan en el proceso educativo se sienten rezagados; con dificultades “insuperables” manifiestas y en algunas ocasiones no aceptados, la probabilidad de su deserción del sistema educativo aumenta, lo cual profundiza sus condiciones de vulnerabilidad.

En palabras de Jiménez, Luengo y Taberner (2009) “El fracaso escolar hace más difícil la inserción social a través de un trabajo estable. Hay, pues, una

correlación mutua con carga causal, la periferia social empuja hacia la periferia escolar y a la recíproca” (p. 235). Esta situación, genera tal y como lo plantea Acosta, Ordoñez y Parra (2013) marginalización, discriminación, desigualdad en los ingresos, factores de análisis social que sumados a las disparidades regionales y la división urbano-rural agudizan las brechas sociales, por tal razón Martínez-Otero Pérez (2009) afirma que el fracaso escolar termina siendo un fracaso social, puesto que toda esta disfuncionalidad social, que tiene su responsabilidad en la sociedad, la familia, las instituciones educativas, el profesorado y los garantes de la política pública, termina afectando al conjunto de la sociedad.

En este sentido, el espacio rural colombiano se ha caracterizado por la heterogeneidad de su geografía, conformación social (mestizos, afrodescendientes e indígenas), y de desigualdades sociales, además de la dinámica propia que establece el conflicto armado en relación al desarrollo rural y social comunitario en el campo. Condiciones que han incidido en el devenir educativo rural, dando como resultado precarios indicadores educativos. Bajo este contexto, y en el marco de la firma del proceso de paz y el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, a través de la Reforma Rural Integral se establece la importancia de superar las condiciones de pobreza y desigualdad, integrar las regiones y cerrar las brechas entre lo rural y urbano. En este sentido, el Acuerdo Final, numeral 1.3.2. “Desarrollo social: salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza”, establece que la educación rural debe:

(...) brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (Acuerdo Final, 2016).

Con base en datos obtenidos de la Misión para la Transformación del Campo (2014) las principales problemáticas que afronta la educación en las zonas rurales están asociadas con la existencia de una alta tasa de analfabetismo en la población entre 15 y 24 años, la cual alcanzó el 4,1% en 2013, mientras en las zonas urbanas fue de 1%. Por otro lado, el 12,13% de la población rural mayor de 15 años aseguró no saber leer ni escribir, mientras que este porcentaje para la zona urbana fue de 3,52% (MEN, 2018). Es de resaltar que tal indicador sería mayor si se considerara el analfabetismo funcional.

En cuanto a la cobertura por niveles educativos, es evidente la brecha que existe entre las zonas rurales y urbanas. En cuanto a cobertura bruta, las ciudades y aglomeraciones presentan las tasas más altas, seguidas por

las zonas intermedias y, por último, las zonas rurales y rurales dispersas. La diferencia entre zonas urbanas y rurales se presenta en mayor medida en el nivel de transición (9%), secundaria (16%) y educación media (32%). La cobertura neta refleja la misma brecha, dejando en último lugar las zonas rurales y rurales dispersas. La diferencia entre zonas urbanas y rurales se presenta en mayor medida en el nivel secundaria (21%) y en educación media (22%). (Bautista et al, 2019)

Con respecto a la calidad educativa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano utiliza como herramienta de medición las pruebas SABER 11, sin embargo, esta prueba estandarizada no permite comparar resultados independientemente si provienen de una zona rural o urbana. Lo que hace necesario promover evaluaciones que permitan conocer el alcance de logros de los estudiantes, instituciones y maestros, las pruebas estandarizadas presentan dificultades al aplicarse a contextos culturales y sociales propios de los pueblos de América Latina (Nieto, Giraldo-Díaz y Cabrera-Otálora, 2016). Por tanto, el propósito de estas pruebas estandarizadas no resulta mejorar la calidad educativa sino adecuarla a los principios y prácticas del mercado (Díez, 2010):

Lejos de ser un derecho del que gozan todas las personas, dada su condición de ciudadanas, la educación debe ser establecida como una oportunidad que a las personas emprendedoras, a las consumidoras “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico, el mercado escolar (Díez, 2010, p. 34).

Razón por la cual Nieto et al. (2016) afirma, que la comparación de resultados de las evaluaciones estandarizadas conduce a la subordinación de las escuelas ante los intereses económicos, por tanto, cada vez más, “niños y niñas de clase trabajadora y minorías quedan reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos (Nieto et al., 2016, p. 58).

De cualquier manera, la comparación del resultado de las pruebas SABER entre las instituciones urbanas y rurales muestran un rezago de la educación rural, cuyo desempeño medio de los estudiantes en los últimos años se ha ubicado por debajo de los resultados obtenidos en la zona urbana. De acuerdo al reporte de resultados históricos del examen Saber 11, el resultado promedio de las pruebas en la zona rural desde el año 2014 al 2016 se han mantenido 9 puntos por debajo de su contraparte urbana. Además, la deserción escolar se presenta en todos los niveles, y aunque es un problema de carácter nacional, los indicadores en las zonas rurales presentan los peores resultados. Una de las razones para que esto se dé tiene que ver con la transición entre niveles de primaria y secundaria, y entre secundaria y

media. Mientras que el 96% de los jóvenes culminan la primaria en las zonas urbanas, el 88% lo hace en lo rural. De igual forma, sucede con los jóvenes que culminan hasta grado noveno de educación, 74% lo hacen en lo urbano frente a 50% en lo rural. De hecho, el promedio de años de educación de la zona rural es de 5,5 años, un 50% menor a los que presentan los niños de la zona urbana. (ICFES, 2016)

Con todas las dificultades que implica llegar a la escuela, con largas travesías, hechos de violencia que persisten en parte del territorio, malas condiciones de infraestructura de las instituciones educativas (carencia en titulación de predios, falta de salones, laboratorios, e implementos deportivos), bajo acceso a servicios básicos (80% sin acceso a gas, 63% sin agua potable, y 16% sin energía), dificultades en capital humano (insuficiente material de apoyo, falta de acceso a red de docentes para intercambio de buenas prácticas pedagógicas, falta de acompañamiento en el aula), sumado a condiciones laborales desfavorables, desempleo, analfabetismo, y altos niveles de pobreza y desigualdad, resulta claro que la deserción escolar aparezca principalmente en los niveles de educación básica y media (Fundación Empresarios por la Educación, 2018, p. 20). No obstante, a los problemas de cobertura y precaria calidad en la educación, se suma la falta de pertinencia de la política educativa rural, al no permitir articular los saberes con el sistema productivo, así como las necesidades y heterogeneidad del territorio que caracterizan a la ruralidad en Colombia, tal y como lo sugiere Arias (2017).

Siguiendo lo planteando por Acosta (2013), los indicadores de pobreza y desigualdad permiten que se tenga una comprensión de la crisis en los territorios rurales, además de la forma en que estos mismos conducen a mantener las diferencias con respecto a las zonas urbanas. De hecho, se reconoce que el nivel de escolaridad, la productividad laboral y los ingresos son determinantes de la pobreza en lo rural. En consecuencia, mientras más altas sean las variables anteriores, menos probabilidades tienen las familias de caer en una trampa de pobreza (Becker, 1995; Schultz, 1961). No obstante, y desde una perspectiva macroeconómica, los determinantes que más inciden en la pobreza son el desempleo y la tasa de inflación. (Argüello y Zambrano, 2006)

De acuerdo con la Misión para la Transformación del Campo (Ocampo, 2014) la incidencia de la pobreza rural es mayor que la urbana sea por ingresos o pobreza multidimensional, lo que evidencia falta de oportunidades para mejorar las condiciones socioeconómicas de esa población. Además, y con base en la Encuesta de Calidad de Vida (2018) el 39,9% de la población rural es pobre multidimensionalmente, mientras que en las zonas urbanas tan solo lo eran el 13,8% de la población. En cuanto a la pobreza monetaria,

el 36,1% de la población de la zona rural es pobre por ingresos, y el 15,4% se encuentran en pobreza extrema, sobrepasando de forma amplia los niveles registrados en el contexto urbano que alcanzaron porcentajes del 24,4% y 4,9% respectivamente (DANE, 2018).

Lo anterior muestra las altas brechas que existen entre lo rural y urbano, y las dificultades que tienen las comunidades rurales para acceder a oportunidades que le permitan mejorar el bienestar de sus familias y salir de las condiciones de pobreza. En este sentido, Parra, Ordoñez y Acosta (2013) afirman que la pobreza rural es un fenómeno estructural, generado por la existencia de trampas de pobreza, y que se relaciona con la falta de capital para desarrollar mejores prácticas de producción, el nivel educativo, el acceso a los servicios de salud, vivienda y las necesidades básicas a las que se enfrenta en campesinado. Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2013) destaca, entre los factores que explican esta situación, la escasa capacidad del sistema educativo para incrementar la acumulación de capital humano y promover la movilidad social.

La educación es indispensable para la movilidad social y el desarrollo de habilidades de acuerdo a las necesidades de la sociedad, por tanto, es clave para un crecimiento inclusivo y aumento de la productividad. La falta de oportunidades de acceso a una educación de calidad por parte de las personas con escasos recursos socioeconómicos conduce a la desigualdad salarial y reduce el crecimiento económico (Causa y Johansson, 2010).

De hecho, la teoría económica le atribuye a la educación un papel central en el crecimiento económico, el desarrollo humano y el bienestar de las familias (Verner, 2004; Appleton, 2001; Jung & Thorbecke, 2003), siendo la educación un factor importante que impide la persistencia de trampas de pobreza para individuos que en un futuro formaran sus propios hogares (Formichella, 2018).

Al respecto Arias-Gaviria (2017) plantea que:

No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo. (p. 61)

Situación que sugiere, adelantar una discusión frente a la pertinencia y validez que tienen los actuales planes de estudio generalizados para la educación rural, dadas las características y dinámicas propias del contexto rural, para lo cual se hace necesario contar con prácticas pedagógicas que no solo recuperen los saberes de tales comunidades sino también reconozcan las necesidades de los territorios. Esto con miras a generar respuestas más legítimas y ajustadas al contexto. No se trata tan solo de favorecer la asimilación de conocimientos, sino de generar condiciones para su aplicación desde el sentido común y la experiencia, así como de la emergencia del pensamiento crítico. Lo anterior, dentro de un tiempo en donde las transiciones globales y las negociaciones de orden local reclaman por la deslocalización del conocimiento y su acceso desde múltiples modos, lugares y momentos. En palabras de Paul (2003):

La calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. Un pensamiento de mala calidad, pobre, es costoso, tanto en términos de dinero como de calidad de vida. La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ser cultivada sistemáticamente (p.4).

Por ello, ante las actuales condiciones de pobreza que se presentan de forma alarmante en las zonas rurales, resulta válido reconocer que ella se convierte en una limitante frente al acceso a recursos y posibilidades -como lo es el escenario educativo y la participación ciudadana-, pero a su vez también, como factor de reproducción de la pobreza y desigualdad en el espacio rural, y, según Martínez-Otero Pérez (2009), un condicionante socioeconómico desfavorable del ámbito familiar que conlleva al fracaso escolar.

Conclusiones

A manera de cierre, cabe afirmar que la educación no puede dejar de lado su carácter transformador y de mejora de oportunidades de vida para la población rural, minorías culturales y grupos vulnerables, para centrarse solo en la formación de recursos humanos aptos para el mercado. Cuestión que implica adelantar una reflexión crítica frente a las múltiples formas que este último despliega para amarrar a los sujetos, Estados y sus gobiernos, a un modelo económico que ha transformado el uso del capital, fuerza de trabajo, recursos naturales y la tierra, a partir del diseño de ejes de desarrollo que si bien pretenden garantizar la cohesión social y económica de los territorios, terminan estableciendo relaciones de poder asimétricas que a su vez generan condiciones de exclusión y contextos de desigualdad, que sin duda,

limitan la educación del ciudadano y sus posibilidades de inclusión que esta ofrece desde los contextos rurales.

Lo anterior, implica detenerse a contemplar el valor de la diversidad cultural, social y ecológica que caracteriza a estos contextos y que a la fecha muestran en términos teóricos la emergencia de nuevas categorías de análisis como el de “Nuevas Ruralidades”, concepto cuya intención es dar cuenta de las transformaciones socioculturales de un espacio geográfico (campo) hoy impactado por la economía de capital, innovación y desarrollo tecnológico, pero cada vez más ligado a las dinámicas de mercado y expansión territorial que vienen aconteciendo en las urbes, y que demandaría para las comunidades y organizaciones sociales asentadas en los territorios rurales, una redefinición de su existencia y quehacer cotidiano.

No cabe, duda que el acercamiento al contexto rural, debe superar la simple generación de consensos académicos frente a la mutación y diversificación de actividades que vienen aconteciendo a su interior e impactan en la cotidianidad de quienes lo habitan, para centrar ahora el análisis en aquellos entramados que emergen del binomio rural-urbano, social-comunitario y conocimiento-saber local, para citar algunos ejemplos del devenir que acontece en el ámbito de lo rural, y en donde la escuela, no puede estar silenciada ante tales realidades, su papel consiste en enseñar a pensar incluso dentro de coordenadas de control y dominio.

Transformaciones susceptibles de ser alcanzadas mediante la aplicación de políticas sociales orientadas a mejorar la calidad de vida y lograr una sociedad más igualitaria, ante un panorama no solo homogenizado en términos culturales, sino gestionado, a través de la implantación del pensamiento único en tanto validador de discursos desarrollistas, que no solo generan la expansión de la modernización de forma selectiva, sino también, limitaciones en la entrega de herramientas de bienestar en las zonas campesinas, al favorecer la inequidad en el campo y expulsión de la población que lo habita. Razón, para abrigar la idea de

una educación que no esté al servicio del mercado y cuyo fin es la competencia, sino de una educación de calidad, plural y pertinente, que a pesar de la homogeneización cultural que trae consigo el proceso globalizador, respete la diversidad (Miñana y Rodríguez, 2003).

Referencias

- Acosta, C., Ordoñez, L., y Parra-Peña, R. (2013). Pobreza, Brechas y Ruralidad en Colombia. *Coyuntura económica*, 43 (1), 15-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259220832_Pobreza_Brechas_y_Ruralidad_en_Colombia
- Appleton, S. (2001). Education, incomes and poverty in Uganda in the 1990's. *Credit Research Paper*, 01 (22), 1-35. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.4938&rep=rep1&type=pdf>
- Arias-Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53-62. Recuperado de: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-yciudad/article/download/1647/1623/>
- Arias, P. (2002). Hacia el espacio rural urbano: una revisión de la relación entre el campo y la ciudad en la antropología social mexicana. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17 (2), 363- 380. Recuperado de: <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1142/1135>
- Aristóteles. (1977). *Política*. 7 edición. México: Porrúa.
- Argüello, R. y Zambrano, A. (2006). ¿Existe una trampa de pobreza en el sector rural en Colombia?. *Desarrollo y Sociedad*, 58, 85-113. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.58.3>
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bautista, M. & González, G. (2019). *Docencia Rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Becker, G. (1995). Human capital and poverty alleviation. *Human Resources Development and Operations Policy HRO Working Paper*, 52, 1-16. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/121791468764735830/pdf/multi0page.pdf>
- Brenner, N. y Nik, T. (2002). Cities and the Geographies of Actually Existing Neoliberalism. *Antipode*, 34 (3), 349-379. (Consulta: 8 de agosto de 2019). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8330.00246>
- Bryceson, D. F. (2000). Disappearing peasantries? Rural labour redundancy in the neoliberal era and beyond. En Bryceson, D. Kay, C, and Mooij, J (Eds.). *Disappearing Peasantries? Rural Labour in Africa, Asia and Latin America* (299-326). Londres: Practical Action Publishing. DOI: 10.3362/9781780440118.017.

- Causa, O. Johansson, A. (2009). Intergenerational Social Mobility, OECD Economics Department Working Papers, 707, 1-68. <https://doi.org/10.1787/223106258208>
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo (LC/CDS.2/3). Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/brechas_ejes_y_desafios_en_el_vinculo_entre_lo_social_y_lo_productivo.pdf
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018), Informe de la Segunda Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Montevideo, 25 a 27 de octubre de 2017 (LC/CDS.2/4/Rev.1), Santiago. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43234-informe-segunda-reunion-la-conferencia-regional-desarrollo-social-america-latina>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018), Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo: bases y propuesta inicial (LC/MDS.2/2), Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/s1800662_es_0.pdf
- Cohen, D. (1998). Riqueza del mundo, pobreza de las naciones. México: Fondo de Cultura Económica
- Deleuze, G. (2002). Lógica del sentido. Madrid: Editorial Nacional.
- Delgado, J. (2003). Transición rural-urbana y oposición campo ciudad. En A. Aguilar, Urbanización, cambio tecnológico y costo social. El caso de la región centro de México. (73-118). México: Miguel Angel Porrua e Instituto de Geografía UNAM.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Bogotá, Colombia: Santillana, Ediciones UNESCO
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. REIFOP, 13 (2), 23-38. Recuperado de: <http://www.aufop.com/>
- DANE. (2018). Pobreza monetaria y multidimensional. Resultados. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/pres_pobreza_2018.pdf
- DNP. (2014). El Campo Colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Tomo 1. Bogotá: DNP.
- Echeverri, R. y Ribero, M. (2002). Nueva ruralidad visión del territorio en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia: IICA.
- Formichella, M. (2018). Una explicación de las trampas de pobreza. El círculo vicioso entre el nivel de educación y el nivel de ingresos. Estudios Econó-

- nicos, 26 (52), 49-80. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2525-12952009001100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Foucault, M. (1999). *Obras esenciales. Volumen I: entre filosofía y literatura*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2018). *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022*. Recuperado de: https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2018/03/Manifiesto_-Educacio%cc%81n_mi_eleccio%cc%81n_V02.pdf
- García, C. (2005). Educación, escuela y diversidad. En García, C. *Educación y Diversidad* (39-63). Málaga: Ediciones Ajibe.
- García, C. (2005). La retórica de la diversidad en las políticas educativas actuales. En García, C. *Educación y Diversidad* (65-94). Málaga: Ediciones Ajibe.
- Gómez-Pellón E. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, 31 (1), artículo 11. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/36669>
- Hesse, H. (1991). *Demián. La historia de la juventud de Emilio Sinclari*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2016). *Reporte de resultados históricos del examen Saber 11*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/526013/Reporte%20de%20resultados%20historicos%20establecimientos%20educativos.pdf>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 11-49. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Jung, H., y E. Thorbecke (2003). The impact of public education expenditure on human capital, growth, and poverty in Tanzania and Zambia: A general equilibrium approach. *Journal of Policy Modeling*, 25, 701-725. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0161893803000607>
- Kay, C. (2008). Reflections on Latin American rural studies in the neoliberal globalization period: A new rurality?. *Development and Change*, 39 (6), 915-943. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2008.00518.x>
- Kay, C. (2016). La transformación neoliberal del mundo rural: procesos de concentración de la tierra y del capital y la intensificación de la precariedad del trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 1

- (1),1-26. Recuperado de: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/93>
- Linck, T. (2001). El campo en la ciudad. Reflexiones en torno a las ruralidades emergentes. Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad, 22 (85), 85-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13708504>
- Lomas, C. (2002). La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura. Paidós: Buenos Aires.
- Llambí-Insua, L., Pérez-Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural, 4 (59), 37-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11759002>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 51, 67-85. (Consulta: 10 de octubre de 2019). Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie510622>
- Martínez-Rodríguez, J.B y Bustos-Jiménez, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 15 (2), 3-12. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Miñana Blasco, C., Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal, En Restrepo Botero, D.I., (Ed.) La falacia neoliberal. Crítica y alternativas. (pp. 285-321) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Miranda-Camacho, G (2011). Nueva ruralidad y educación en américa latina: retos para la formación docente. Revista de Ciencias Sociales, vol. I-II, (131-132), 89-113 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15323166007.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (A/RES/70/1). Nueva York. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Nieto, L. E., Giraldo Díaz, R., & Cabrera Otálora, M. I. (2017). Capítulo 3: Evaluaciones educativas y mercantilización de la educación en américa latina. Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia, 57 - 68. Recu-

- perado de: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/1526>
- Niño Carrillo, Lucy A. (2001). Estrategias de desarrollo rural para una nueva ruralidad. En: Conferencia Inaugural La nueva ruralidad en América Latina. Maestría en Desarrollo Rural 20 años. Tomo I. Colombia: Pontificia Universidad Católica.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (Abril de 2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25. DOI: 10.30578/nomadas.n44a1
- Oficina del Alto Comisionado para la paz (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Ostrom, E. (1990). El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva. México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.
- Parra, R. I., Ordoñez, L. A. y Acosta, C. A. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, 43 (1), 15-36. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11445/260>
- Paul, R. (1985). "Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction". *Educational Leadership*, 42 (8), 36-39. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/d3e7/bfc65b73ca97734e4b242e1432476b2cf968.pdf>
- Pérez, E., Farah, M. A. (2006). La nueva ruralidad en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (inédito).
- Reardon, T.; Berdegue, J. y Escobar, G. (2001). Rural Nonfarm Employment and Incomes in Latin America: Overview and Policy Implications. *World Development* 29, (3), pp 395-409. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(00\)00112-1](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(00)00112-1)
- Ramonet, I. (Enero de 1995). El pensamiento único. *Lemonde diplomatic*.
- Ramonet, I. (Marzo de 2012) La crisis del siglo. *Le Monde Diplomatique*.
- Rosas Baños, Mara (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis*, 34, 1-15. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/8846>
- Sánchez Burlón, J. M. (2008). La infancia en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4 (11), 23-43. Recuperado de: <http://www.revistacts.net/component/content/>

article/5-volumen-4-numero-11/articulos/6-la-infancia-en-la-sociedad-del-conocimiento

- Saramago, J. (8 de diciembre de 1998). De cómo los personajes se convirtieron en maestros y el autor en su aprendiz. El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1998/12/08/cultura/913071603_850215.html
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. The American Economic Review, 51 (1), 1-17. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1818907?seq=1>
- Segura-Gutiérrez, J.M. (2014). Masculinidad gay en la escuela. Educación, sujetos y subjetividad. Revista Nova et Véteria, 23 (67), 104 - 112. (Consulta: 25 de agosto de 2019). Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2696228
- Thoumi, F.E. (1995). Political Economy and Illegal Drugs in Colombia, Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Vargas- Vila, J. M . (1984). Emma. Bogotá: Círculo de Lectores
- Verner, D. (2004). Education and its poverty-reducing effects: The case of Paraíba, Brazil, (Inédito).
- Vicens, A. (1996). El yo y lo psíquico. En Cruz, M. Tiempo de subjetividad (pp.85-99). Barcelona: Paidós
- Zuleta, M., & Daza, G. (1997). Maquinaciones sutiles de la violencia. Bogotá: Universidad Central-DIUC; Siglo del Hombre.

Recibido: 10 de enero de 2020.

Aceptado: 01 de abril de 2020.

Montoya C., D. C. y Pérez P., S. J. (2020). La lúdica como estrategia didáctica para la mediación del conflicto escolar en el 6º de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío. Plumilla Educativa, 25 (1), 99-123. DOI: 10.30554/pe.1.3832.2020.

La lúdica como estrategia didáctica para la mediación del conflicto escolar en el 6º de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío

Diana Carolina Montoya Chaparro¹
Sonia Juliana Pérez Pérez²

Resumen

En el año 2019 se llevó a cabo este trabajo, cuyo objetivo fue proponer una estrategia didáctica mediante la lúdica para la mediación del conflicto escolar en el 6º de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío. Así, su metodología es cualitativa de tipo microetnográfico, y sus instrumentos fueron la observación, el diario de campo y la entrevista, aplicados a 24 estudiantes del grupo 6B y a 6 docentes. Por tanto, sus resultados versan sobre la urgencia de tener a la mediación del conflicto escolar como epicentro de la reflexión socioeducativa en un contexto cambiante que supone retos enormes para la sociedad. De ahí, la lúdica se erige como una estrategia didáctica pertinente y oportuna que aporta al horizonte epistémico y metodológico del aula de clase. Las conclusiones posibilitan entender que la mediación escolar, mediante el diálogo como base fundamental para escuchar, debatir y

¹ Diana Carolina Montoya Chaparro. Magíster Universitario en Resolución de Conflictos y Mediación de la Universidad Europea del Atlántico. Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia de la Universidad Internacional Iberoamericana. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Quindío. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2541-1415>. Correo electrónico: carolito1929@hotmail.com

² Sonia Juliana Pérez Pérez. Magíster en Musicoterapia, Antropóloga, Psicóloga. Docente Red universitaria Funiber, Universidad Europea del Atlántico, UNINI. Correo electrónico: Correo: sonia.perez@unini.org, sonia.perez@taller5.edu.co

solucionar los conflictos, de forma pacífica y asertiva, lleva a una convivencia armónica.

Palabras clave: Conflicto escolar, estrategias didácticas, lúdica, mediación escolar, resolución del conflicto.

Playasic as a didactic strategy for the mediation of school conflict in the 6th of the Christopher Columbus Educational Institution of Armenia, Quindío

Abstract

In 2019 this work was carried out, the objective of which was to propose a didactic strategy through playful mediation of the school conflict in the 6th of the Christopher Columbus Educational Institution of Armenia, Quindío. Thus, its methodology is qualitative of microethnographic type, and its instruments were observation, field journal and interview, applied to 24 students of the 6B group and 6 teachers. Their results therefore concern the urgency of having school conflict mediation as the epicenter of socio-educational reflection in a changing context that poses enormous challenges for society. Hence, playfulness stands as a relevant and timely teaching strategy that contributes to the epistemic and methodological horizon of the classroom. The conclusions make it possible to understand that school mediation, through dialogue as a fundamental basis for listening to, debating and resolving conflicts, in a peaceful and assertive way, leads to harmonious coexistence.

Keywords: School conflict, teaching strategies, playful, school mediation, conflict resolution.

Playasic como uma estratégia didática para a mediação do conflito escolar no 6º da Christopher Columbus Educational Institution of Armenia, Quindío

Resumo

Em 2019, este trabalho foi realizado, o objetivo era propor uma estratégia didática por meio da mediação lúdica do conflito escolar no 6º

da Instituição Educacional Cristóvão Colombo da Armênia, Quindío. Assim, sua metodologia é qualitativa do tipo microetnográfico, e seus instrumentos foram observação, diário de campo e entrevista, aplicados a 24 alunos do grupo 6B e 6 professores. Seus resultados, portanto, dizem respeito à urgência de ter a mediação de conflitos escolares como epicentro da reflexão socioeducativa em um contexto em mudança que representa enormes desafios para a sociedade. Assim, a brincadeira é uma estratégia de ensino relevante e oportuna que contribui para o horizonte epistemático e metodológico da sala de aula. As conclusões possibilitam compreender que a mediação escolar, por meio do diálogo como base fundamental para ouvir, debater e resolver conflitos, de forma pacífica e assertiva, leva à convivência harmoniosa.

Palavras chave: Conflito escolar, estratégias de ensino, brincalhão, mediação escolar, resolução de conflitos.

Introducción³

En la actualidad es necesario, para los constructos socioeducativos en lo particular y para la sociedad en general, que se aborden cuestiones de investigación que traten temas como la lúdica como estrategia didáctica para la mediación del conflicto escolar (Brandoni, 2017). Esto cobra vitalidad y sentido dentro del contexto de la escuela, como institución social primigenia. En esta medida, se explicita la urgencia de generar procesos de visibilización del otro, que le haga asequible a los sujetos entender que las visiones taxativas e individuales en las que el yo está por encima del nosotros han sido reevaluadas y resignificadas en razón de la convivencia asertiva de sujetos que convergen en un mismo espacio-tiempo (Cáceres, Soto y Villanueva, 2010; Corredor, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013). Para lo cual, es necesario que se tenga una aproximación asertiva, coherente y objetiva sobre un asunto que resulta trascendental y vital en el contexto socio-histórico actual: el conflicto y su mediación (Santisteban, 2004).

Así, al hacer un rastreo de investigaciones sobre este tema, se encuentra el estudio llevado a cabo por Morales y Caurín (2014) en su ponencia: Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar; en este los autores dicen que la escuela cumple una función social trascendente,

³ Artículo derivado de la investigación científica del mismo nombre, que se realizó en el 2019. Asesor: Dra. Sonia Pérez Pérez.

porque es dentro de sus escenarios que se le pueden brindar herramientas a los ciudadanos para ejercer, de formas asertiva, sus roles y entendiendo que el conflicto es inherente a las relaciones sociales, lo que lleva a que se deban tener estrategias reales para su resolución pacífica. En este mismo sentido, Pérez (2017), tiene el trabajo: *Gestión de conflictos en el aula: investigación e intervención para alumnos de 6º de primaria*; en este se pone de manifiesto que los estudiantes tienen una baja formación en la gestión de conflictos; lo que, según la autora, justifica las labores desde los primeros años escolares, con el propósito de brindar herramientas necesarias a los sujetos, para la gestión de conflictos. De este modo, se podrán desarrollar las habilidades sociales necesarias para que los discentes resuelvan los conflictos de manera pacífica.

Por su parte, Ayala y Córdoba (2015) hicieron el trabajo de investigación: *La lúdica como estrategia pedagógica para la mediación y la solución de conflictos escolares*; en esta sus autores afirman que la lúdica es una de las mejores estrategias pedagógicas para hacer frente a los conflictos escolares; por lo mismo, la lúdica se convierte en un punto central dentro de las dinámicas relacionales que se desarrollan en los escenarios escolares. Asimismo, se debe tener en cuenta el trabajo de Castillo y Pereira (2016): *Estrategias lúdico pedagógicas para mejorar la convivencia escolar en el Instituto Docente Arcoíris*; de allí, que Castillo y Pereira (2016) aseveran que los conflictos deben afrontarse con estrategias asertivas, que emergen de la profunda reflexión pedagógica y en el marco de los contextos sociales y educativos.

Y finalmente en el ámbito local se encuentra, como referente el estudio de Carmona y Hurtado (2017), llamado: *Estrategias que utilizan los estudiantes para la resolución de conflictos en el aula*; esta labor se ejecuta en dos municipios colombianos: Santa Rosa de Cabal, Risaralda, y Pijao, Quindío; en este trabajo se plantea que los espacios escolares están en la obligación primordial de ser lugares prestos a modificar los paradigmas socioeducativos; lo que beneficia, indudablemente, el mejoramiento relacional de las personas; lo que coadyuvará a que se den prácticas comunicativas que transmuten las formas en cómo se afrontan y cómo se solucionan los conflictos, más aún en la escuela. Por su parte, Villa y Leyton (2016), muestran la investigación: *La lúdica como estrategia pedagógica en la resolución de conflictos de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa General Santander de Calarcá Quindío*; en esta se hace hincapié en la importancia de los procesos pedagógicos sustentados en la lúdica como propiciador de espacios necesarios para que los

estudiantes comprendan que la interacción con otros traerá, en una alta probabilidad, conflicto; pero que estos conflictos no son, de ninguna manera, la ruptura de las relaciones, sino, todo lo contrario, la oportunidad de convivir en armonía.

Por lo mismo, este artículo tiene como objetivo principal el de proponer una estrategia didáctica, mediante la lúdica para la mediación del conflicto escolar en el 6º de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío; para lograrlo este estudio se sustenta en un enfoque metodológico cualitativo de corte etnográfico. De allí, que sus instrumentos, de recolección de información, sean la entrevista semiestructurada, la observación directa y el diario de campo, que se les aplicó a una población constituida por los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa ya mencionada, y a 6 docentes. Por cuanto, uno de los asuntos con mayor trascendencia para la humanidad, como sociedad, es el que tiene que ver con el conflicto (Alzate, 2013), pues este está inmerso, de forma íntima e intrínseca, dentro de las relaciones que se desarrollan en seres que conviven en comunidad. Así pues, es a partir del conflicto que se deben entender varias de las dinámicas socio-históricas que se enmarcan en un contexto determinado (Cascón, 2001; Jares, 2009); por lo tanto, el conflicto ya no debe ser visto solo como el choque de dos posturas antípodas, sino que, muy por el contrario, este sea tenido en cuenta como la posibilidad de que la diversidad de cosmovisiones enriquezcan la interacción pacífica de las sociedades humanas (Carvajal, Figueroa, Navia y Gordillo, 2017).

De suerte, que hablar de conflicto escolar es necesario dentro de contextos socioeducativos; ya que la historia muestra que uno de los fenómenos con mayor peso y trascendencia y que han sostenido, modificado y promovido al ser humano, como sujeto paradigmático, es todo el contexto de la educación (Santisteban, 2004). Esto se hace tácito en periodos específicos de la historia humana, entre ellos resaltan: el florecimiento del pensamiento filosófico en la Grecia Clásica o el movimiento renacentista o los discursos contestatarios y humanistas del siglo de las luces; entre muchos otros que propugnaban por la emancipación de las cadenas de la opresión, esto mediante la educación. Discursos que se enfatizan en el declive decimonónico, y que toman cuerpo y vida a lo largo del siglo XX, y al que, para los albores del siglo XXI, se le dan múltiples sentidos desde diversas dimensiones sociales, culturales políticas y económicas (Alzate, 2013).

El conflicto escolar como oportunidad

Ahora bien, uno de los factores que emergen como constitutivos de la vida en sociedad es el conflicto. Por cuanto, estos son intrínsecos a las interacciones que se generan dentro de las instituciones educativas, en lo general, y en la Institución Educativa Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia, en lo particular. Pues son una cantidad considerable de estudiantes, de padres de familia, de docentes, de directivos docentes y demás colaboradores los que confluyen en estos escenarios educativos (Cascón, 2001); para el caso de la Institución Educativa Cristóbal Colón, se encuentra conformada por 1186 estudiantes, que se encuentran en los estratos 1, 2 y 3. Asimismo, esta institución cuenta con básica primaria, básica secundaria y media técnica. De igual forma hay un total de 50 docentes y 3 coordinadores. De allí, que las varias cosmovisiones y los múltiples fenómenos que se encuentran en este tipo de escenarios hacen que los conflictos estén en una constante efervescencia, lo que conlleva a que la comunidad educativa -como un todo- deba entender que los conflictos son más que los choques -a veces violentos- de dos posturas antagonistas; es decir, que se conciba a los conflictos como una oportunidad para que los estudiantes comprendan que cohabitan con un otro en un mismo espacio-tiempo. A este respecto Jares (2001) expone: "... en donde hay vida hay conflicto y, además, el conflicto no tiene por qué ser necesariamente negativo. (p. 73).

En razón de ello, concebir al conflicto no como una situación negativa en sí misma, sino todo lo contrario, ver en el conflicto una oportunidad de avanzar en la armonización de la sociedad es concebir al ser humano como un ser diverso que debe plantearse sus propias cuestiones -subjetivas- ante otros y esos otros le plantear las suyas; así, el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de esta Institución Educativa, en torno a las competencias ciudadanas, dice: "Es una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática." (p. 70) De lo que resulta evidente la necesidad ingente de abordar los conflictos escolares desde y para la convivencia armónica y pacífica. Dado que esta es una de los pináculos para el desarrollo de todo ciudadano.

Ahora bien, Jares (2009) asevera que: "...encarar la realidad del conflicto como algo natural y, a partir de ahí, afrontarlo como un hecho educativo, como una oportunidad para aprender". (p. 55). Ahora bien, la mediación de los mismos es fundamental para que haya una convivencia asertiva entre

los estudiantes (Brandoni, 2017). Esta mediación se puede lograr gracias a las estrategias didácticas que conlleven reevaluar el binomio teoría/práctica (Bronckart y Schneuwly, 1996). De tal suerte, que el quehacer docente está ligado, de forma indisoluble, al reflexionar y al actuar en consecuencia con esa reflexión. Por lo mismo, las estrategias didácticas se direccionan para qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar qué contenidos enseñarse (Campusano y Díaz, 2017), hacia dónde debe orientarse la educación y cuál es el rol de esta frente a la incidencia de los procesos que fracturan la convivencia armónica (Cáceres et al., 2010). En este sentido, repensar a la educación, a partir de las estrategias didácticas, es ampliar el abanico de posibilidades que les posibiliten a los educandos potenciar sus propias capacidades.

Por lo mismo, las estrategias didácticas les permiten a los estudiantes entramarse en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje; para que tengan un ejercicio asertivo de su actuar social. Además, que sean conscientes de su propio devenir y que entiendan que existe un otro como complemento del yo (Meza, 2002). Esto cobra sentido si se tiene a la lúdica como centro de estas estrategias; ya que la lúdica llega a los impulsos internos del niño, al modo cómo él puede percibir y aprehender, de forma inconsciente, la realidad que lo circunda, y cómo puede llegar a transformarla. Para con ello enfrentar luchas internas, miedos, inseguridades y ejemplariza posibles alternativas de solución a las dificultades apremiantes (Fuquen, 2003), que pueden ser derivadas de conflictos (Cascón, 2001). Con todo, el niño puede encontrarse a sí mismo, descubrirse, autovalorarse, comunicarse, entre otros:

Por lo tanto, es necesario que el docente use estrategias lúdico-didácticas que le ayuden al estudiante a mediar y a superar conscientemente la naturaleza de sus conflictos con los demás (Fuquen, 2003). Conflictos que interfieren en su vida, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el desempeño académico, en su socialización y en la convivencia de su entorno escolar, y también se puede evitar la deserción (Corredor et al., 2013). Es pues, un imperativo comprender que en la actualidad lo que se agencia en el mundo contemporáneo está el “tener” por encima del “ser”. De esta forma, se es humano en la medida en que se tienen o se ostentan cosas/objetos. Por lo tanto, es fundamental reflexionar en relación al sujeto como parte indivisible de sí mismo, del otro y los otros (Meza, 2002), cada cual inmerso en contextos sociales, culturales, económicos, políticos y ecológicos que los determinan (Cabrera y García, 2013). Así, pensar y repensar al individuo como actor activo y crítico del propio devenir y parte esencial del devenir de ese otro, es asumir una perspectiva holística que contribuya a consolidar una sociedad justa, equitativa y más humana. De ahí, que dentro de las sociedades

actuales sea imprescindible tener en perspectiva a todos los factores que entrecruzan la vida de los seres humanos, es decir, los aspectos: económicos, sociales, culturales, políticos, ambientales, etc. De esto surge la mediación de los conflictos como parte constituya de la vida en sociedad; pues como bien lo menciona García (1998):

La aceptación de la democracia y de los derechos humanos supone reconocer que el otro es tan ciudadano como yo, es decir que tiene derechos, responsabilidades y obligaciones como yo. La ciudadanía define los límites entre mis derechos y los derechos del otro, entre mis obligaciones y las obligaciones del otro: mis derechos terminan donde empiezan los del otro. El “nosotros” se construye, precisamente, en el reconocimiento de esos límites. La pluralidad, la democracia, el consenso, el respeto al disenso, parten de la aceptación del otro como portador de los mismos derechos que uno (p. 72).

De suerte, que la implementación de la lúdica, como estrategia didáctica, permite la mediación de los conflictos escolares. Por lo mismo, esto se asume como posible solución a la compleja problemática de convivencia dentro de la escuela que se denota en la actualidad (Hirmas, 2008). En este orden de ideas, es ineludible que la práctica socioeducativa debe ser activa, asertiva y comprometida con los estudiantes, con miras a hacer del niño un ser activo, consciente, crítico, participativo, propositivo e íntegro a partir de esas invitaciones en la educación (Cole, 2011).

Por ello, esta investigación resulta importante para que se contribuya en visiones de mediación entre los posibles conflictos que puedan surgir en las relaciones que se gestan en los escenarios escolares. En tal sentido, Hoyos (1992) dice: “La relación pedagógica, desde su configuración como techné, atiende a una relación personalizada, de personas, entre personas, como conciencias posibles, en constante movimiento interno de sí y en permanente y no absolutamente predecible posibilidad para sí.” (p. 29) Por lo tanto, las estrategias didácticas están sustentadas sobre un quehacer paradigmático y no axiomático (Bronckart y Schnewwly, 1996). Ahora bien, con la lúdica como herramienta, se puede propulsar al ser en existencia consigo mismo y con los demás como seres gregarios y determinados por factores y elementos exógenos y endógenos:

...el juego fundamenta las posibilidades del ser (humanos, cosas, naturaleza) dando conexión a los sentidos que esos seres organizan en el accionar de la cotidianidad de la vida. En relación al individuo, éste, a través del juego se acerca al disfrute y goce del tiempo libre, a la suspensión del de-

terminismo social en el que se circunscribe y a la libertad de elección de su ser posible (Martínez, 2013, p. 1).

De ello surge esta investigación que entiende que el conflicto está mediado por el contexto; lo que posibilita arrojar miradas sobre este tema que les aporte a los estudiantes mejores herramientas para hacer juicios valorativos, así como entregarles una base para comprender el lenguaje connotado, y además les puede servir para cultivar el autocontrol y la aceptación del otro como un otro diverso. Por otra parte, se evidencia que en las instituciones existe una problemática de conflicto que altera, de forma directa, el avance académico, comportamental y hasta innovador del estudiantado. De lo dicho, esta investigación le será útil al profesorado para que, de forma amplia, pueda dimensionar los rasgos de los problemas socio-históricos que afectan a sus estudiantes, y que, en consecuencia, pueden interferir en una convivencia pacífica dentro y fuera de la escuela (Hirmas, 2008); así, esta le aportará bases epistémicas y metodológicas pertinentes y necesarias para ver en la mediación una ocasión de afrontar el conflicto como una oportunidad de avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del diálogo (Brandoni, 2017), en relación a ello Manrique (2008) menciona:

El conflicto se concibe como una oportunidad de aprendizaje y se aborda desde la cultura del diálogo, la reflexión, la búsqueda negociada de soluciones, el compromiso y su seguimiento. Estamos convencidos de que la pedagogía del diálogo y la mediación mejoran las relaciones humanas, favorecen la convivencia y la integración y minimiza la exclusión social y la incomunicación (p. 127).

Es pues, esta investigación un punto de partida válido para que los docentes tengan una herramienta pertinente y apropiada a partir de expresiones para la mediación asertiva del conflicto. Este proyecto de investigación, en esa medida, se alinea con posturas pedagógicas y filosóficas como las de Freire (2002, 2007, 2010), Apple (1989), Cole (2011), Braslavsky y Cosse (2006), entre otros, quienes abogan por una educación direccionada para que el estudiante sea crítico, participativo, propositivo y con criterios propios dentro de su contexto socio-histórico. Posturas estas que le ayudarán a tener bases para la mediación asertiva en los conflictos que se presentan en su cotidianidad y así llegar a la resolución de los mismos por las vías dialogadas y argumentadas (Calvo y Marreo, 2004).

Por supuesto, esto va en línea directa con los planteamientos de la Institución Educativa Cristóbal Colón de la ciudad de Armenia, Quindío, pues esta se propone formar seres humanos que sean capaces de interpretar crí-

tica y creativamente los problemas sociales a los que se ve envuelto desde su grupo familiar hasta en las calles por donde él transita, vive y crea su personalidad. Asimismo, este trabajo abreva de postulados como los de Jares (2009), quien dice que es esencial formar estudiantes mediadores que, a través de prácticas de aula y del análisis de estas prácticas, posibiliten determinar las principales causas de conflicto dentro del aula, y así hacer aséptico formular estrategias de resolución de conflictos desde la injerencia del diálogo. Para lo cual, es pertinente valorar resultados de nivel crítico y autocrítico y creativo que den cuenta de los vínculos que se generan en el fortalecimiento de los discursos dialogados y argumentados, que lleven a la comunicación asertiva, a la concertación y a la modelación como estrategia para el desarrollo de aprendizajes.

Con lo dicho, esta investigación se puede inscribir en un campo que permite la reevaluación de los paradigmas socioeducativos que se desarrollan dentro del aula de clase. Dado que, como se evidencia, la educación es un punto axial y vertebrador dentro de las comunidades humanas que se demarcan el camino de la democracia y de entender la diversidad inherentemente humana. Así, se concibe que la educación se transforma a medida que los paradigmas cambian, se configuran y que se reconfiguran. Por lo mismo, el marco educativo, a lo largo de la historia, ha transitado por múltiples reconfiguraciones que han llevado a que la educación se piense y se reflexione desde premisas fundamentales que constituyen en todo un abanico de perspectivas socioculturales y político-económicas.

Materiales y métodos

Este trabajo se sustenta en una metodología cualitativa, de tipo microetnográfico, y sus instrumentos, para la recolección de información, fueron la observación, el diario de campo y la entrevista, que se les aplicaron a una población integrada por 24 estudiantes del grupo 6B y a 6 docentes de la Institución Educativa Cristóbal Colón, ubicada en la Armenia, en el departamento del Quindío.

Resultados

El conflicto escolar y las subsiguientes actuaciones que se deben asumir con los estudiantes, que participan de ese fenómeno dentro del aula de clases, según se expone a lo largo de este texto, se deben direccionar hacia el diálogo e involucrar a los actores en todos los procesos de mediación. Esto va en línea directa con lo que menciona Jares (2009), al indicar que el conflicto y su resolución solo podrá ser asertiva si se tiene al diálogo concertado como

medida eficaz de mediación. De acuerdo con ello, Santisteban (2004) permite observar que la mediación es un punto esencial para los estudiantes en torno al conflicto escolar. Aunado a ello, la escuela juega un papel preponderante; porque si dentro de estos escenarios se ve al conflicto solo desde su parte negativa, por supuesto los educandos, entonces, también tendrán esta misma concepción (Jares, 2006).

En este sentido, la escuela como escenario social donde confluyen diferentes actores sociales no escapa a esa realidad, es más, es el espacio donde se manifiestan conductas que reflejan la realidad de la sociedad. De acuerdo con ello, es el reconocimiento de la diversidad uno de los puntos centrales para que los conflictos escolares no se configuren en problemáticas más grandes que ya no se puedan manejar, entre ellas, Carvajal et al. (2017) mencionan: el acoso escolar, violencia verbal y física, no tolerancia a la frustración, entre otros. Por supuesto, se debe tener muy en cuenta que al interior del aula de clase se genera todo un ecosistema propio. Asimismo, en las escuelas se vive un contexto histórico de cambio y de transformación en tiempos cuando se establece una “nueva sociedad” a partir de una etapa de configuración y de reconfiguración de los paradigmas, resultado de las dinámicas socioeducativas, en particular, la convivencia, que se enmarcan en discursos y en prácticas pedagógicas para responder a los nuevos retos y a los nuevos desafíos. Ahora bien, dentro de los discursos que se gestan, los estudiantes entienden por convivencia como aquel espacio donde se está y se es. Como bien queda escrito en el diario de campo:

Primera sesión. El salón de clase está integrado por 34 estudiantes, así: 21 niñas y 13 niños, que están en un grupo etario de entre 10 y 14 años. Son educandos que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; lo que significa que son familias de bajos recursos y, algunas se pueden entender como familias en condiciones de pobreza. Todos tienen puesto su uniforme, y se les ve limpios y aseados. No obstante, el desgaste de sus uniformes y de sus zapatos. Asimismo, en conversación con la docente, en este salón de clases se encuentran niños de varias regiones del país, por ejemplo hay un niño de Barranquilla, otro de Pasto, uno de Bogotá, y dos niñas, que son hermanas, de Medellín. También hay una niña de nacionalidad venezolana.

Lo anterior deja ver lo diverso que es esta aula de clase del 6º de la Institución Educativa Cristóbal Colón De Armenia, Quindío. Es pues con lo variopinto de los contextos de aula, que las estrategias didácticas deben aflorar en toda esa diversidad, y que el conflicto pueda ser como un elemento que ha estado presente a lo largo de la historia humana (Carvajal et al., 2017).

Por lo mismo, es necesario entender que este debe ser reevaluado de su concepción de amenaza para entenderlo más como una oportunidad para hacer de las relaciones e interacciones humanas algo en el que cada sujeto toma parte dentro de un proceso crítico y participativo, sin olvidar que se vive con otros. De allí, que se deba tener en cuenta, apelando al principio de diversidad del aula, que las estrategias didácticas son cambiantes; así, esto depende de cada una de las personas y de su posición en el mundo. De esto, la configuración de las diferentes dinámicas escolares están sujetas a estos cambios paradigmáticos, y el conflicto escolar no se excluye de estas (Cabrera y García, 2013, p. 96).

Como se ha mostrado, la escuela es la llamada a tener una injerencia mayúscula en la formación de las personas, que tengan la capacidad de convivir de forma armónica y de asumir una posición crítica en relación a los casos de discriminación y de conflicto que se presentan en su cotidianidad. Con ello, la convivencia asertiva y armónica es una de las instancias más importantes, desde la praxis educativa, para sustentar y solidificar la formación en la visibilización del otro (Hirmas, 2008); ya que esta se concreta en la interacción de seres humanos y en espacios cotidianos, que posibilitan la experimentación, la apropiación y la transformación de la realidad. De suerte, que la manera en que se lleve a cabo el entendimiento, la razón por la que pretende luchar y resolver las dificultades, es fundamental; porque refleja cómo se leen los símbolos, códigos y demás elementos que están inmersos dentro del grupo o comunidad, lo que genera mayor sentido de pertenencia y responsabilidad; esto se evidencia con la observación que se hizo a algunas clases y que quedaron consignadas en el diario de campo:

Primera sesión. El día de hoy me presenté con los estudiantes del grado 6B, comentándoles que soy Diana Carolina Montoya Chaparro, que soy estudiante del Master Universitario en Resolución de Conflictos y Mediación; y que mi proyecto de investigación se llama: La lúdica como estrategia didáctica para la mediación del conflicto escolar en el 6º de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío. Que, por lo mismo, me permitan acompañarlos por un periodo corto, en el cual voy a observar algunas de sus clases. Así, procedí a sentarme en la parte trasera del salón, donde realizaría todas las observaciones. Con lo cual, pude empezar mi trabajo microetnográfico. Ya ubicada en mi sitio, pude observar, en principio, que los estudiantes son un poco bruscos al momento de jugar con sus compañeros; también hay niños que, en esta primera sesión, no trabajaron las actividades propuestas por el docente. También, se observan niños con un idiolecto en el que se utilizan palabras como: “marica”;

“güevón”; “chimba”; “no joda”; “malparido”, “quítese de ahí” entre otras palabras subidas de tono, y que son, evidentemente, fuertes para la edad que el grupo etario de esta población estudiantil.

Por lo tanto, a continuación se expone la estrategia didáctica que emerge dentro de este trabajo.

Estrategia didáctica: Jugando reconozco la resolución del conflicto escolar

Sesión 1. (Duración 120 minutos)

Actividad 1. Me conocen y me conozco. (Duración aproximada 120 minutos)

Se les solicita a los educandos que conformen grupos de 4 estudiantes; luego se les dará la indicación de que cada grupo se inventará la letra de una canción, con el ritmo que más les llame la atención. En ella se contarán los sucesos más relevantes que han pasado dentro de la institución educativa. Acto seguido quien la quiera cantar lo hace y después del canto, entre todos identificarán las situaciones problemáticas que fueron dichas en la letra, y se les intentará buscar una solución realista. Así, se hará una tormenta de ideas, para que el docente apunte cada una de las propuestas de posibles soluciones a estos conflictos, sean adecuadas o no, se anotan todas y luego se van depurando, con el fin de que los discentes, entre todos, se vayan dando cuenta de que no todo es válido para la resolución de un conflicto.

Sesión 2. (Duración 120 minutos)

Actividad 1. Juego del gato y el ratón. (Duración aproximada 90 minutos)

Se les pide a los estudiantes participar en el juego: El gato y el ratón. Así, se escogerán dos niños al azar, mediante un sorteo, para elegir el papel del gato y el papel del ratón. Luego debemos hacer un círculo entre todos, para lo cual nos tomamos de la mano. Una vez elegidos, los niños que le dan forma al círculo se les explicará la dinámica del juego: 1. El ratón va a buscar, a toda costa, atrapar al ratón, el ratón debe evitar que esto suceda, para ello usará el círculo que lo puede proteger abriéndole espacios y cerrándoselos al gato. Además, cada vez que el ratón esté dentro del círculo el juego estará en modo suspenso. Por otra parte, para dar inicio al juego se entonará la siguiente canción: el reloj de Jerusalén da la hora siempre bien, da la una, da las dos, da las tres, da las cuatro, da las cinco, da las seis, da las siete, da las ocho, da las nueve, da las nueve, da las diez, da las once, da las doce.

Es de destacar que este juego tendrá una modificación, con el fin de trabajar el conflicto escolar. Estas modificaciones son: 1. cuando el ratón logre entrar al círculo, el juego entra en un estado de suspensión y el docente les preguntará a todos:

- ¿Por qué el gato y el ratón no son amigos?
- ¿Por qué el gato se quiere comer al ratón?
- ¿Cómo creen que es la relación de ellos dos?
- ¿Qué podemos hacer para que el gato y el ratón sean amigos?
- ¿Creen que es bueno que el gato persiga al ratón?
- ¿Qué pasaría si fuera al contrario: que el ratón persiguiera al gato?
- ¿Creen que es mejor que ellos dos sean amigos o enemigos?
- ¿Saben de algún caso parecido al del gato y al ratón?
- ¿Cómo pueden resolver sus conflictos?
- ¿Ustedes alguna vez se han sentido como el gato?
- ¿Ustedes alguna vez se han sentido como el ratón?
- ¿Creen que los conflictos son buenos o malos?

Estas preguntase se hacen una ve el ratón esté dentro del círculo, y solo se hará una a la vez; lo que significa que hecha una pregunta y respondida entre todos, el ratón deberá salir del círculo. El juego terminará si el gato atrapa al ratón, y se reanuda con otros dos jugadores, las veces que se crea necesario para reforzar conocimientos. Con estas preguntas se busca conocer los saberes previos que tienen los niños sobre el conflicto. A cada pregunta el docente espera las respuestas de los niños y entra, si es el caso, a resolver inquietudes y a reforzar conocimientos sobre el conflicto escolar.

Actividad 2. El gato y el ratón pueden ser amigos. (Duración aproximada 30 minutos)

Luego del juego de: El gato y el ratón, se les pedirá que se sienten, y el profesor les preguntará cómo se sintieron ante la situación en la que el gato quiere atrapar al ratón, si creen que se justifica que esa situación haya sucedido, y si creen que es bueno que eso pase. Además se les preguntará por la actuación de ellos como protectores del ratón, y si creen que en la Institución Educativa hay muchos estudiantes que asumen el rol de gatos, y qué se puede hacer para que eso no suceda.

Sesión 3. (Duración 120 minutos)

Actividad 1. Tom & Jerry. (Duración aproximada 50 minutos)

Se les proyectará un video de la serie de dibujos animados: Tom & Jerry, llamado: Tom y Jerry En español capítulos completos del 2016 - Música De Fondo Tom y Jerry; que se encuentra en la plataforma digital YouTube; subido por el usuario Rune Holthen (Octubre 27 del 2016); este video está en el enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=sIDm8uMCDKk>

Actividad 2. Preguntas sobre Tom & Jerry. (Duración aproximada 40 minutos)

Acto seguido, a todo el grupo -de forma individual y oral- se les hará las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se genera el conflicto entre Tom & Jerry?
- ¿Entre los dos quien tiene la razón?
- ¿Cómo podemos ayudar a Tom & Jerry a que sean amigos?
- ¿Creen que el proceder de Tom es bueno?, ¿por qué?
- ¿Creen que el proceder de Jerry es bueno?, ¿por qué?
- ¿En una situación igual, pero en la vida real, qué debemos hacer?
- ¿Es mejor tener amigos o enemigos?

Actividad 2. Hacemos amigos. (Duración aproximada 30 minutos)

En grupos de a 3 estudiantes que se conformarán como ellos deseen, se les pedirá que un niño de cada grupo ponga caras de tristeza, de rabia, de angustia, etc., y el trabajo de los grupos es que le deben decir palabras de aliento para que cambie sus caras a tranquilidad o de felicidad.

Sesión 4. (Duración 120 minutos)

Actividad 1. Soy un superhéroe. (Duración aproximada 60 minutos)

Se les pedirá a los niños que hagan un círculo tomados de la mano, como en el juego del gato y el ratón. Luego, el docente les preguntará a los estudiantes si está bien decirles a sus compañeros:

- Me pareces feo.
- No me gusta tu ropa.
- Eres muy bajito.
- Estás gordo.

Después, se les interrogará sobre qué se debe hacer si se presencia este tipo de situaciones en las que un niño le dice algo así a otro. También deben exponer el por qué no se debe hacer bullying a una persona.

Actividad 2. Valoro a mis compañeros. (Duración aproximada 60 minutos)

Todavía con el círculo, se le pedirá a cada uno de los estudiantes que se turnen para estar dentro del mismo; pero esta vez la dinámica será que se lance una pelota hacia el niño del centro, y este se la tira a uno de sus compañeros; este último debe decir algo que le gusta de su compañero que está en el centro del círculo, y así se pasarán la pelota. La ronda se termina cuando todos los niños pasen al centro del círculo.

Sesión 5. (Duración 120 minutos)

Actividad 2. El diálogo. (Duración aproximada 120 minutos)

El diálogo como valor significa optar por la comunicación, como vía para entendernos con los demás, para resolver diferencias y enfrentar conflictos. De esta forma, el diálogo exige compromiso de las partes, capacidad

de tener empatía, disposición a escuchar y a modificar los puntos de vista propios. El compromiso con el diálogo es condición indispensable de la convivencia pacífica y asertiva. Por tanto, educar en el diálogo significa que los estudiantes además de apreciar la comunicación interpersonal, adquieran habilidades para expresar argumentos de manera adecuada y que cuenten con la capacidad para regular sus emociones, dando prioridad a las razones frente a las reacciones meramente impulsivas. Para esto, se les proyecta a los educandos el siguiente video: El Puente - Dibujos Animados - El Oso y El Alce; que se encuentra en la plataforma digital YouTube; subido por el usuario

Recursos Más (Noviembre 28 del 2015); este video está en el enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=poypXs9HaTg>

Luego se les pide a los estudiantes que hagan las siguientes reflexiones:

- ¿Cuál era el problema?
- ¿Pudieron el oso y el alce ponerse de acuerdo?
- ¿Cómo reaccionaron entre ellos?
- ¿Qué opción prefirieron el conejo y el mapache?
- ¿Quiénes lograron su objetivo?

Acto seguido se les pide que se reúnan en parejas y que escriban un diálogo entre el alce y el oso, para resolver el conflicto. Hecho ello, se les pregunta que, de forma voluntaria, pasen un par de parejas al frente del salón y actúen el diálogo. Al terminar los diálogos pídales que reflexionen:

- ¿Se pudo solucionar el problema?
- ¿Había más de una manera de solucionarlo?
- ¿Sirvió de algo el diálogo entre ellos?

Discusión

La propuesta de una estrategia didáctica posibilita una diversidad de estrategias pedagógicas que enriquecen el desarrollo de las clases y aportan a una mejor disposición de los educandos. Puesto que, en espacios fuera del aula se percibe una mejor convivencia y relaciones más cálidas entre los niños. Por otra parte, es de destacar que las concepciones que se tienen sobre el conflicto están ligadas, de forma ineluctable, a visiones de mundo antípodas, pero que pueden ser resueltas mediante el diálogo, la concertación y la mediación de terceros, y para ello las estrategias didácticas son una base sólida que puede sustentar una multiplicidad de elementos que se desarrollan dentro del aula (Campusano y Díaz, 2017). Esto se relaciona con lo que dice Jares (2001, 2006, 2009) que tiene que ver con una mirada más profunda sobre el conflicto y una visión de su resolución sin que haya violencia. Además,

con la forma cómo se ha llevado a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, la convivencia escolar y las relaciones interpersonales. En este orden de ideas, al hablar sobre la gestión de la participación y democratización de las instituciones educativas, afirman que:

La adquisición de una cultura democrática requiere la reconstrucción de conceptos como igualdad o justicia. La educación política implica el aprendizaje de una serie de capacidades de análisis de análisis, de resolución de conflictos, de diálogos de toma de decisiones (Santisteban, 2004, p. 375).

En este orden de ideas, la resolución de conflictos y la convivencia asertiva y armónica se convierten en eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase (Calvo y Marreo, 2004), y posibilita que los educandos se entiendan como sujetos en democracia. Por supuesto, se debe realizar una reflexión sobre la práctica educativa que los docentes llevan a cabo, y así mejorar el proceso e innovar la actuación como profesionales; porque es un imperativo que la reflexión didáctica sea el epicentro del quehacer docente. Por esta razón, no se debe tener miedo a equivocarse, los errores son parte esencial de toda actividad humana y entre ellas la labor como docentes. Por eso, la actitud de todo el profesorado que emprenden experiencias de trabajo con los nuevos diseños curriculares y a partir de estrategias didácticas, es aprender desde la práctica, desde la reflexión y el análisis de esta, estableciendo acciones en común con otros compañeros, debatiendo e intercambiando puntos de vista, siendo críticos con cada decisión que se realiza (Campusano y Díaz, 2017).

Por tanto, y mediante miradas críticas y propositivas, el docente busca tomar decisiones sobre la forma más adecuada para enseñar, para que pueda, al tiempo, responder a las finalidades a las que se pretende responder. Así, esto consiste en las estrategias, en la forma más ajustada de seleccionar la ruta adecuada y en la eficiencia para alcanzar los objetivos proyectados. En este sentido, el documento que se presenta explora las categorías que permiten transformar y construir argumentos, a partir de una mirada reflexiva sobre la investigación realizada del conflicto escolar. Esta reflexión tiene tanto interés académico como práctico en el sentido de cambiar las prácticas educativas que, a lo largo de la historia, han venido sido meramente magistrales y pasar a situaciones desde el contexto o proceso que son propios del aprendizaje significativo, reflexivo, interpretativo, entre otros.

Con todo, las estrategias didácticas, que tengan como eje vertebrador al conflicto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que expliciten este tipo de labores socioeducativas, dan cuenta de que es necesario y fundamental hacer de los estudiantes sujetos conscientes, activos, reflexivos, crí-

ticos, participativos y propositivos dentro de los escenarios democráticos. De allí, que es importante aportar, desde la escuela como institución, en las visiones que tienen los estudiantes dentro y fuera del aula de clase, sobre el conflicto como oportunidad de interactuar y de crecer, y más aún, en las perspectivas que se tienen sobre sus posibles métodos de resolución. Por lo tanto, gracias al ejercicio, el docente pasa a ser un acompañante, casi que permanente, para ellos, y un aportante asertivo de herramienta para los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con el conflicto.

En este mismo orden de ideas, es de resaltar que las prácticas socioeducativas cobran mayor sentido y relevancia al implementar estrategias didácticas, y al llevar a cabo todo el trabajo que se mancomuna dentro del aula de clase, gracias a la planificación secuenciada y lógica de los momentos dentro de las sesiones previstas. Ahora bien, con todo lo hecho en este estudio, se puede ver que el tema del conflicto escolar es un asunto que se debe trabajar, de forma transversal, dentro de la escuela, pues se demuestra que este está en todos los escenarios que habita y en los que existen los estudiantes, ya que el conflicto permea todos los contextos socio-históricos humanos. De allí, que resalte que el conflicto escolar, para los docentes, no es visto como una oportunidad para entender que este fenómeno es parte del proceso de la interacción con un otro, todo lo contrario, ellos conciben que hay conflicto si existe la pelea, los problemas, ya sean individuales o grupales. De esta forma, ellos ven al conflicto escolar como un fenómeno que es consecuencia directa de dos posturas contrarias, antípodas, antagonistas; y que, por lo mismo, llevan al conflicto que es resultado violento e ineludible de esas dos posturas.

De esta manera, los docentes pueden tener más herramientas para mediar en el conflicto escolar y su subsecuente resolución pacífica para que la convivencia sea armónica y asertiva. De allí, que la lúdica, desde la experiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que generan los docentes, debe superar miradas limitadas que ven al juego como algo carente de significado o sentido real en la praxis de esos procesos socioeducativos que tienen su nicho en las comunidades educativas y académicas, sino que, también, la lúdica se entrama con el desarrollo de posiciones críticas frente a fenómenos socio-históricos que deben ser afrontados de la mejor forma posible y con posturas propositivas.

Por supuesto, la lúdica trae consigo el aporte magno de aceptación, por parte de los educandos, de las actividades planteadas en el aula. Asimismo, es necesario indicar que la lúdica, como estrategia didáctica, es un instrumento poderoso que aporta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También la lúdica estimula varios campos del desarrollo biopsicosocial en

el niño. Se puede evidenciar, con todo lo que se ha dicho hasta aquí, que la lúdica es un punto álgido para propulsar la mediación del conflicto escolar (Brandoni, 2017), de forma dialogada, pacífica y armónica en procura de una convivencia asertiva. En este sentido, las estrategias didácticas, que tengan como eje central a la lúdica, son una buena puesta en marcha para la recuperación del diálogo como epicentro del fortalecimiento de las formas de interacción del yo con un otro dentro del marco contextual.

En esta medida, ya en la práctica educativa, los docentes comprenden que el diálogo es uno de los puntos claves para la resolución de conflicto, con lo que se enriquecen sus posibilidades de mediar en las diversas problemáticas que se pueden presentar en el contexto escolar. Porque hablar del conflicto escolar, es hacer mención a una cantidad estimable de condiciones que le pueden posibilitar al estudiante comprender que hay varias formas de ser, y que, asimismo, existe con otros. Si bien es cierto, que en el estadio escolar todas las áreas del conocimiento están direccionadas a fortalecer, en el estudiante, una actitud activa y participativa, estas se enriquecen con las múltiples posibilidades que dan las estrategias didácticas; ya que le permite al individuo proyectarse desde el fortalecimiento de su relación con el entorno, con los demás y consigo mismo. Es así, que la didáctica va más allá de un simple hecho de ver datos descontextualizados y desligados del contexto situacional inmediato, pues, es gracias a esta que se gestan relaciones intrínsecas con otros individuos.

De allí, emergen una amalgama de discursos y perspectivas que hacen tácito que la lúdica es un buen basamento, para que los estudiantes conciban que hay otros juntos con ellos, que visibilicen a la alteridad y que se entiendan parte de su propio contexto socio-histórico, económico-político y ecológico. Así, la construcción de otro tipo de relación entre y adultos, implica la capacidad inherente a la condición humana, de ser en relación a un otro, como factor esencial, imprescindible e insoslayable dentro del proceso de formación:

De esto se puede colegir, fácilmente, que los discentes se relacionan, de forma expedita, con sus compañeros, y esto ayuda en la mediación del conflicto escolar y de la convivencia pacífica, armónica y asertiva, si se abren los escenarios, desde las diversas estrategias didácticas, lo que coadyuva en la posibilidad de expresar y, por lo mismo, de consolidar relaciones de confianza. Así, la convivencia que entiende que el conflicto está presente en todas las relaciones e interacciones humanas, de forma constante, es uno de los factores más importantes y evidentes que se dan dentro de la escuela; por lo mismo, la convivencia armónica se patentiza en innumerables formas que se ve

representado en diversas situaciones que se dan cita dentro de este espacio escolar. De allí, que el conflicto, más allá del choque y la disrupción, les posibilita a los estudiantes entender que existen con otros y que, a su vez, hay otros que entienden que él existe. Mediante estas manifestaciones se hace diáfano que el conflicto escolar, como una manera de expresión y comunicación dentro de la escuela, es parte intrínseca a las relaciones con el otro y que van hacia su reconocimiento, y estructuran la convivencia.

Con todo, se evidencia, gracias a las observaciones hechas in situ, al 6º de la Institución Educativa Cristóbal Colón, la necesidad de reflexionar en torno a los procesos que se dan en el escenario educativo, pues estos están mediados, en muchas ocasiones, por la violencia, la agresión y el maltrato, lo que impide la visibilización del otro; esto es concordante con lo que dicen Corredor et al. (2013):

Esta capacidad pasa porque el alumnado respete las normas y los límites que hacen posible una convivencia adecuada; tenga un conocimiento preciso de sus sentimientos y emociones, sepa reconocerlas en sí mismo y en los demás, así como que manifieste autocontrol y empatía. (p. 897).

En correlación a lo anterior, el sujeto formador debe pensar y repensar las perpetuas dinámicas con las que se aspira la transformación y superar las diversas necesidades y problemáticas que hoy enfrentan y que afectan a la humanidad, así resulta inevitable la modificación del discurso y la práctica pedagógica/educativa que configura el quehacer del educador o formador; en la que la visión sea holística tome al educando en todas las dimensiones: biológica, psicológica, social, cultural, espiritual e histórica, es decir, al sujeto como ser integral; más aún en el espacio educativo, donde sus dinámicas, muchas veces, escapan a la comprensión de los docentes. Así, este debe tomarse como un espacio donde interactúan otras dinámicas y otras intenciones que desbordan los presupuestos de los adultos; asimismo, los procesos de transformación social y cultural que se vienen desarrollando en la actualidad están ligados a la forma cómo se presenta y cómo se representan las dinámicas dentro de la comunidad educativa. Pues es de tener en cuenta, que el ser humano es ser social por principio definitorio. Por lo tanto, debe entenderse las necesidades surgidas individual y colectivamente a partir de los posibles conflictos escolares, y así propiciar encuentros pertinentes para orientar y socializar con el sujeto que se forma y lograr, por lo mismo, un reconocimiento del otro; porque, como bien lo dicen Deluque y Martínez (2016) las conductas agresivas: "...se incrementa cuando existen factores ambientales de riesgo en el contexto donde se desenvuelven los ni-

ños y estos pueden aprender de forma modelada por imitación de patrones negativos que refuerzan su comportamiento.” (p. 72)

De esto, la convivencia armónica es uno de los factores con mayor peso para que esa interacción sea asertiva y que, asimismo, no se invisibiliza al otro; pues de hacerlo se estaría demoliendo la subjetividad, y así la intersubjetividad. En este orden de ideas el conflicto escolar, dentro del constructo de la escuela, es una parte importante de las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, que tienen su génesis dentro del marco de referencia en la que los estudiantes se circunscriben. En razón de ello, el conflicto permite entender, aceptar, valorar, visibilizar y reconocer, lo que conduce a que las interacciones sean armoniosas y asertivas en un nosotros.

Claro está, en la medida en que la interacción se sostenga con la visión de que son sujetos gregarios los que interactúan entre sí. Por su parte, las sociedades humanas son paradigmáticas, esto es que los caminos que la signan puede reconstituirse y reconfigurarse en la medida en que se les dé más preeminencia a prácticas de inclusión, de pluralidad, de identidad y de valoración de las diferencias y es en la escuela que esto se puede incentivar. Con todo, el conflicto escolar da significado y sentido a la realidad educativa y a la formación, más aún al reconocimiento del otro; todo ello gracias a la visibilización del otro, y esto reclama la transformación del pensamiento y la acción de las instituciones, la reestructuración de la escuela, y un cambio paradigmático en torno a este fenómeno social como campo ligado, de manera íntima de la acción pedagógica, lo que exige la formación de sujetos que visibilicen al otro, con el fin de consolidar la convivencia y lograr el desarrollo social.

Conclusiones

Llegados a este punto es intrínseco, al mismo estudio, plasmar unas conclusiones que permitan dar cuenta de todo el trabajo que se realizó a lo largo de estas páginas y que se propusieron como objetivo general proponer una estrategia didáctica, apoyada en la lúdica, para la mediación del conflicto escolar en el grado 5 de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, Armenia, Quindío. Conclusiones que posibilitan arrojar luces de toda la amalgama de situaciones que se generan dentro del aula de clase con las estrategias didácticas que usan los docentes con los estudiantes en la mediación del conflicto escolar. Por tanto, y gracias a las observaciones hechas por la investigadora, a continuación se pondrán algunas conclusiones que se suscitan:

- La convivencia escolar en el grado 5 de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabrá, Armenia, Quindío, se da dentro de situaciones, a veces, de confrontaciones verbales y físicas, que llevan a que los estudiantes se vean envueltos en conflictos dentro y fuera del aula de clase.
- Asimismo, el conflicto escolar está presente en las relaciones socioeducativas que se generan dentro de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabrá, lo que lleva a que esta no se desarrolle de la forma como se espera. Por lo tanto, es importante que la comunidad educativa comprenda que el conflicto es parte constitutiva de las relaciones humanas que se desarrollan dentro de los contextos humanos, y de esta forma mejorar la convivencia.
- Las estrategias didácticas son uno de los elementos educativos más importantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cobran relevancia en la mediación del conflicto escolar. Ya que, estas están regladas, en gran medida, por el diálogo.
- La estrategia didáctica, que se presenta en este artículo, posibilita que la lúdica sea un basamento sólido para que los docentes intenten mediar en los conflictos que se presentan en el aula de clase, y que, esta mediación se dé por medio del diálogo asertivo, sin dejar por fuera dinámicas propias del espectro del niño, como la lúdica y el juego.

Referencias

- Alzate, R. (2013). Teoría del conflicto. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Apple, M. (1989). Maestros y Textos. Barcelona: Paidós.
- Ayala, H. F. y Córdoba, J. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para la mediación y la solución de conflictos escolares. Fundación Universitaria Los Libertadores, Santiago de Cali.
- Brandoni, F. (2017). Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Reice, 4(2e), 1-26.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, (9), 61-78.
- Cabrera, C. E. y García, D. (2013). Concepciones de conflicto, de los estudiantes de la Institución Educativa Luís Carlos González Mejía de la ciudad de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Cáceres, A. J., Soto, L. F. y Villanueva, L. (2010). Concepciones sobre convivencia ciudadana y violencia escolar de los estudiantes de 50 de básica primaria, jornada de la mañana, padres y maestros de una institución educativa de carácter público del municipio de Floridablanca en Santander. Universidad industrial de Santander, Bucaramanga.
- Calvo, P. y Marreo, G. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. Anuario de filosofía, psicología y sociología, (7), 35-48.
- Campusano, K. y Díaz, C. (2017). Manual de Estrategias Didácticas: orientaciones para su selección. Santiago de Chile: Ediciones INACAP.
- Carmona, A. M. y Hurtado, A. D. (2017). Estrategias que utilizan los estudiantes para la resolución de conflictos en el aula. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Carvajal, J., Figueroa, J., Navia, O. O. y Gordillo, M. C. (2017). Significados del conflicto escolar en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Indígena Chimborazo sede Nueva Esperanza municipio Morales, Cauca. Universidad de Manizales, Popayán (Cauca).
- Cascón, P. (2001). Educar en y para el Conflicto. Barcelona: UNESCO.

- Castillo, C. E. y Pereira, S. M. (2016). Estrategias lúdico pedagógicas para mejorar la convivencia escolar en el Instituto Docente Arcoíris. Universidad de Cartagena, Turbaco Bolívar.
- Cole, M. (2011). Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro. *Revista de Estudios Sociales*, (4), 23-32.
- Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2013). Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31), 883-894.
- Deluque, Y. y Martínez, K. (2016). Efectividad de un programa para fomentar la conducta prosocial y reducir la conducta violenta en niñas y niños escolarizados de 4 a 5 años de edad. Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278.
- García, M. (1998). Familia, escuela y democracia: Los pilares de la participación infantil. En: B. Abegglen y R. Benes, (Comp.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. (pp. 71-75) Bogotá: UNICEF. 1998.
- Hirmas, C. (2008). Educación como aporte a la construcción de una convivencia democrática y una cultura de paz. En R. Blanco (Dir.), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. (pp. 10- 48). Santiago, Chile: UNESCO.
- Hoyos, C. Á. (1992). Epistemología y discurso pedagógico. Razon y aporía en el proyecto de modernidad. En, C. Á. Hoyos (Coord.), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* (pp. 19-49). México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). Recuperado el 21/02/2019; de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jares, X. (1998). Educación y derechos humanos. *Cuadernos Bakeaz*, (29), 1-12.
- Jares, X. (2001). Conflictos y experiencias de educación para la convivencia en el ámbito escolar. Ponencia. 12 Jornadas de consejos escolares de las comunidades autónomas y del estado. (pp. 71-99). Santiago de Compostela: Consejo escolar de Galicia.

- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Manrique, P. M. (2008). El conflicto en la escuela: una oportunidad de aprendizaje. *Bordón*, 60(4), 125-136.
- Martínez, E. (2013). Construcción del sentido de realidad en el niño desde el carácter lúdico situado en la relación intersubjetiva con el objeto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 2(2), 1-14.
- Meza, L. E. (2002). La teoría en la práctica educativa. *Comunicación*, 12(2), 67-75.
- Morales, A. J. y Caurín, C. (2014). Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Recuperado el 08/09/2018; de: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Morales%20Caurin.pdf>
- Pérez, M. (2017). *Gestión de conflictos en el aula: investigación e intervención para alumnos de 6° de primaria*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Recursos Más. (Noviembre 28 del 2015). El Puente - Dibujos Animados - El Oso y El Alce. [Archivo de video en YouTube]. Recuperado el 17/01/2020; de: <https://www.youtube.com/watch?v=poypXs9HaTg>
- Rune Holthen. (Octubre 27 del 2016). Tom y Jerry En español capítulos completos del 2016 - Música De Fondo Tom y Jerry. [Archivo de video en YouTube]. Recuperado el 17/01/2020; de: Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sIDm8uMCDKk>
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez (Ed.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS/ Universidad de Alicante.
- Villa, E. y Leyton, O. L. (2016). *La lúdica como estrategia pedagógica en la resolución de conflictos de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa General Santander de Calarcá Quindío*. Fundación Universitaria los Libertadores, Calarcá, Quindío.

Recibido: 16 de enero de 2020

Aceptado: 09 de abril de 2020

Cifuentes M., J. E., Chacón B., J. A. y Fonseca C., L. Á. (2020). Análisis de los resultados de las Pruebas Saber Pro en estudiantes de la licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Plumilla Educativa, 25 (1), 125-151. DOI: 10.30554/pe.1.3833.2020.

Análisis de los resultados de las Pruebas Saber Pro en estudiantes de la licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

José Eriberto Cifuentes Medina¹

José Antonio Chacón Benavides²

Luis Ángel Fonseca Correa³

Resumen

En la investigación se analiza el impacto de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas en Colombia: Saber Pro de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el año 2019. Metodología: Se descargaron los datos de estas bases de los resultados de las pruebas del programa, desde el sistema FTP-ICFES y se operó con los puntajes numéricos, el nombre de la carrera, la modalidad con apoyo virtual de sus estudiantes, de la licenciatura en Educa-

¹ José Eriberto Cifuentes Medina. Doctor en Educación, Universidad de Baja California-México. Magister en Educación, Especialista en Evaluación Educativa, Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigador Asociado (I) SNCTel, convocatoria 833. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-620X>. Correo electrónico: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

¹ José Antonio Chacón Benavides. Magister en Administración y Planificación Educativa, Especialista en Educación Personalizada, Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8515-7386>. Correo electrónico: jose.chacon@uptc.edu.co

¹ Luis Ángel Fonseca Correa. Magister en Didáctica de la Matemática para la Educación Básica, Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1262-094X>. Correo electrónico: luis.fonseca10@uptc.edu.co

ción Básica. Resultados: Las competencias genéricas se observan que en los módulos de inglés y escritura tienen clasificación por niveles de desempeño. Todas las pruebas están clasificadas en quintiles. El quintil corresponde al grupo que resulta de dividir en cinco partes el total de los estudiantes del grupo de referencia que presentó cada módulo. En el quintil I se ubican los estudiantes con los puntajes más bajos en el módulo y en el quintil V la proporción con los puntajes más altos. Cada quintil corresponde aproximadamente el 20% del total de evaluados en un módulo y en cada grupo de referencia. (ICFES, 2012).

Palabras clave: Pruebas Estandarizadas, Saber Pro, Estudiantes, Licenciatura, Educación Básica.

Analysis of the results of the Saber Pro Tests in students of the Bachelor of Basic Education of the Pedagogical and Technological University of Colombia (UPTC)

Abstract

Introduction: In the research the impact of the results obtained in the standardized tests in Colombia is analyzed: Saber Pro of the students of the Bachelor in Basic Education with emphasis in Mathematics, Humanities and Spanish Language, of the Faculty of Distance Studies of the Pedagogical and Technological University of Colombia in 2019. Methodology: The data of these bases of the results of the tests of the program were downloaded, from the FTP-ICFES system and the numerical scores, the name of the career, the modality with virtual support of its students, of the degree were operated. In Basic Education. Results: The generic competences are observed that in the modules of English and writing have classification by levels of performance. All tests are classified in quintiles. The quintile corresponds to the group that results from dividing into five parts the total of the students of the reference group that presented each module. In the quintile I students with the lowest scores in the module are located and in the fifth quintile the proportion with the highest scores. Each quintile corresponds approximately 20% of the total evaluated in a module and in each reference group. (ICFES, 2012). It follows that the

results of the students of the program, which are visible in the Saber Pro tests for the year 2012, strengthen their performance as future professionals in education.

Keywords: Standardized Tests, Saber Pro, Students, Bachelor, Basic education.

Análise dos resultados dos Sabre Pro Tests em estudantes do Bacharelado em Educação Básica da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC)

Sumário

Introdução: Na investigação, analisa-se o impacto dos resultados obtidos nos testes padronizados na Colômbia: Conhecendo os alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica, com ênfase em Matemática, Humanidades e Língua Espanhola, da Faculdade de Estudos a Distância da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia em 2019. **Metodologia:** Os dados dessas bases dos resultados dos testes do programa foram baixados do sistema FTP-ICFES e operados com as pontuações numéricas, o nome da corrida, a modalidade com suporte virtual de seus alunos, o grau na educação básica. **Resultados:** As competências genéricas são observadas que nos módulos de inglês e escrita são classificadas por níveis de desempenho. Todos os testes são classificados em quintis. O quintil corresponde ao grupo que resulta da divisão do número total de alunos no grupo de referência que apresentou cada módulo em cinco partes. No quintil I estão localizados os alunos com as pontuações mais baixas no módulo e no quintil V a proporção com as pontuações mais altas. Cada quintil corresponde a aproximadamente 20% do total avaliado em um módulo e em cada grupo de referência. (ICFES, 2012). Daqui resulta que os resultados dos alunos do programa, que são visíveis nos testes do Sabre Pro para 2012, fortalecem seu desempenho como futuros profissionais da educação.

Palavras chave: Teste Padronizado, Sabre Pro, Estudantes, Bacharel, Educação básica.

Introducción

Se reconoce el marco normativo que se estableció y por el cual son objeto de evaluación las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar sus estudios de programas de pregrado: Técnico, Tecnólogo y/o profesional; teniendo en cuenta que su aplicación incluye competencias genéricas para todos aquellos que se inscriban y se presenten al desarrollo de la prueba pero también se incluye las específicas que son inherentes a cada programa de cual proviene el estudiante.

En la presente investigación corresponde hacer un análisis del impacto de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas en Colombia: Saber Pro de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, en el impacto de su desempeño de competencias genéricas y específicas inherentes al campo de la educación: Enseñar, evaluar y formar. Para proporcionar información acerca de las debilidades y fortalezas, para planear acciones de mejoramiento con la participación de todos los actores educativos, donde se pueden cualificar los procesos Institucionales

El análisis está estructurado primero en las competencias genéricas, por niveles de desempeños y Quintiles. En los casos donde es posible se comparan los puntajes o promedios. En segundo lugar, se hace un análisis por módulos específicos al grupo de referencia. Se presentan las características conceptuales de los niveles de desempeño de cada una de las pruebas genéricas y los módulos específicos de Educación que facilitarán la interpretación de los puntajes obtenidos por los estudiantes en el año 2012. Este análisis suscita el debate para que en conjunto con la comunidad educativa se formulen estrategias para mejorar los resultados de las pruebas SABER PRO y por ende la calidad de los futuros profesionales de la educación en Colombia, como se puede comprobar en ICFES 2010 y 2017.

Normatividad de las Pruebas SABER PRO

La Ley 1324 de julio de 2009, “establece que el objeto del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior- ICFES es ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación”, el Decreto 3963 de 2009, la Resolución 187 de 2013 y el Decreto 1075 de 2015 define que el Examen ICFES Saber Pro: Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior es un instrumento estandarizado para la evaluación externa

de la calidad de la Educación Superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia.

La Ley 1324 de 2009, estableció, entre otros aspectos, que el Ministerio de Educación Nacional, deberá cumplir funciones de inspección y vigilancia y, además, proporcionar información para el mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la aplicación de “Exámenes de Estado”. Éstos a su vez, son responsabilidad del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Entre los Exámenes de Estado se encuentra el dirigido a evaluar oficialmente la educación formal impartida a quienes terminan los programas de pregrado en las distintas instituciones de educación superior. La presentación de estos exámenes es requisito indispensable para obtener el título respectivo.

Impacto de la transición entre Pruebas ECAES y SABER PRO

En primer lugar se presenta la definición de la denominación de ECAES y SABER PRO desde la perspectiva de Gómez (2003) que expresa que;

Los exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES) según el Decreto 1716 del 2001. En desarrollo de dicha política, en el 2003 se efectuarán los ECAES y para el 2006 se espera haber logrado la universalización de los ECAES a todos los programas de formación de nivel superior en el país. (P. 2)

En la denominación de ECAES permanece hasta la Ley 1324 de julio de 2009 y allí cambia a Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber PRO, los dos son un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior en Colombia forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia.

Y en un segundo lugar desde el Instituto Colombiano para la Evaluación de Educación (Icfes) ya está preparado para evaluar cada uno de los programas académicos de las facultades colombianas. Estas deben, como requisito, presentar una lista de sus estudiantes que hayan superado el 75 por ciento de los créditos según lo establecido en el Decreto 3963 de 2009, el proceso de diseño de los nuevos exámenes Saber PRO estuvo en etapa de transición mientras se definían los diseños de prueba definitivos que tendrán una vigencia de por lo menos doce (12) años (Ley 1324 de 2009). A partir del año

2012 se empezaron a aplicar diseños definitivos de módulos que evaluaron el 50% de la población de estudiantes de educación superior a partir de noviembre del mismo año.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) definió los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes, de acuerdo con la política de formación por competencias, tanto en nivel universitario como tecnológico y técnico profesional. Estos módulos se han desarrollado con la participación permanente de las comunidades académicas, redes y asociaciones de facultades y programas.

Los módulos de evaluación son instrumentos que evalúan competencias consideradas fundamentales para los futuros egresados de programas de formación de educación superior. Algunos módulos evalúan competencias genéricas, es decir, competencias que deben desarrollar los estudiantes de cualquier programa de formación. Otros módulos evalúan competencias específicas, comunes a grupos de programas, ya sean de la misma o de distintas áreas de formación; es decir, en el hacer complejo que comparten distintas formaciones. No se pretende que todos los programas tomen los mismos módulos, que para el caso de los Licenciados los módulos específicos a responder son: Evaluar, Enseñar y Formar.

Desafíos de la formación de maestros

La formación de maestros en la metodología a distancia ha de estar precedida por la investigación como un componente importante del proceso de aprendizaje y reflexión educativa que involucre constantemente la teoría y la práctica. Como lo señala Labaree (1999) “no se trata de aprender un oficio en el que predominan estereotipos técnicos, sino que se trata pues de aprehender los fundamentos de una profesión” (p. 9). Es así como desde la Licenciatura en educación Básica se propende por una formación integral del futuro licenciado donde se pongan en acción los saberes del maestro como lo son las competencias específicas del maestro Evaluar, Enseñar y Formar.

La educación en América Latina, ha “sido influenciada por la globalización de sobre manera, teniendo en cuenta que los países latinoamericanos han copiado, acomodado e importado modelos educativos de países anglosajones y especialmente europeos, incluso a las reformas en la formación docente que allí surgen” (Ordoñez, 1995), también se realizan en nuestros países; por ello,

“La transformación de la educación en una de las más importantes inversiones requirió, a su vez, cambiar la definición tradicional que se tenía de

ellas: en adelante se concibió la educación como una empresa que debía cumplir con ciertos niveles de rendimiento financiero y que debía verificar sus procesos, con el objeto de optimizar la aplicación de recursos económicos” (Ordoñez, 1995; p. 81).

Los nuevos énfasis y exigencias del mundo moderno impusieron a la formación docente una reorientación de sus objetivos y procedimientos, a través de diversas reformas al igual que para asignarle una nueva identidad social, vinculándola al desarrollo en todas las actividades atinente al orden de la producción y calidad de vida de la comunidad educativa. Refiriendo a la escuela como un sistema de producción en relación al crecimiento cuantitativo y de medición; como consecuencia de los efectos de la globalización y de los cambios globales que se aplica a los docentes en ejercicio y a quienes ingresan al servicio docente.

En la perspectiva de Ordoñez (1995), señala que, “durante las tres décadas, a pesar de que frecuentemente se hicieron reformas y se diseñaron nuevos programas, el sistema educativo creció en rigidez e inmovilismo y aumento entre las comunidades el escepticismo respecto de sus posibilidades de transformación” (p. 83). Interesa a los gobiernos proponer en las reformas educativas: la cobertura y la calidad, pero la segunda dependiente y abrumada por la primera, sobrecargando a los docentes. La cuestión conlleva a indicar que se ha de prestar atención al problema de la transformación cualitativa, mediante la adecuación de los tópicos de aprendizaje a las características culturales de las comunidades a las que se presta el servicio educativo por parte de los maestros.

En la perspectiva de Arnaut (2004), que en relación a la calidad del servicio docente están a la cabeza las instituciones formadoras de maestros iniciando por las Normales, que no han permanecido inmunes a los cambios sino también han sido objeto de reformas por la políticas internas y externas, para influenciar los diferentes escenarios: social, cultural, político entre otros.

Las transformaciones en la formación de maestros en Colombia en las últimas décadas han estado transversalizadas por las transformaciones en orden a la política educativa, provocadas por los cambios en sistema educativo nacional y derivado del contexto social, cultural y político. Las pruebas estandarizadas Saber Pro en tiempos en los cuales se está finalizando la formación universitaria y se hace necesaria su preparación para mejorar la calidad de las mismas y de la educación superior y por ende la formación de los licenciados del presente y futuro.

Tabla 1. Los distintos factores que han transformado el sistema de formación de maestros.

Aspecto	Breve descripción
Transformaciones buscadas por la política educativa	Los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros se han reformado más veces que los de la educación básica. En los últimos 30 años, la educación básica ha vivido sólo dos reformas curriculares, mientras la educación normal, siete, y han surgido otras opciones formadoras del magisterio, como las ofertadas por la Universidad Pedagógica Nacional. Además, las reformas de la enseñanza normal han afectado no sólo los contenidos de los programas de estudio, sino también otros aspectos esenciales tales como la estructura y el número de años de estudio.
Transformaciones provocadas por el cambio en niveles y modalidades del sistema educativo nacional	La acelerada expansión de la educación básica durante los años 60 y 70 rebasó la capacidad de las instituciones públicas oficiales para satisfacer la demanda de maestros. Esto provocó una rápida masificación de las escuelas normales públicas y, al mismo tiempo, la proliferación de las normales particulares. Desde finales de los años 60 surgió un fuerte desequilibrio entre la oferta y la demanda de maestros o, al menos, un exceso de éstos, en los centros urbanos, donde comenzaba a estabilizarse la matrícula de educación primaria y secundaria, y había una escasez estructural de profesores para las zonas rurales, en las cuales seguía sin satisfacerse la demanda de educación primaria.
Transformaciones derivadas del contexto social, cultural y político	La acelerada urbanización del país introdujo una serie de cambios en el sistema de formación de maestros. El impacto más inmediato fue la urbanización de las instituciones formadoras de maestros, tanto por su ubicación como por el origen de sus estudiantes. Varias de las escuelas normales rurales federales que así nacieron, ubicadas en zonas rurales y con una matrícula conformada, en su mayoría, por población rural.

Fuente: Información recabada de Arnaut (2004)

Materiales y métodos

El proyecto de investigación se enmarca en el enfoque mixto no experimental de tipo descriptivo, puesto que da cuenta de los resultados de las pruebas Saber Pro de los estudiantes en el año 2012, se toma este año como una posibilidad de contrastar entre lo que significa la aplicación de los años anteriores en su aplicación como ECAES y partir del año 2012 se denomina SABER PRO. En la siguiente tabla se describe la muestra seleccionada, la cual contó con la participación de estudiantes matriculados de noveno y décimo semestre del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, población heterogénea compuesta por jóvenes entre 18 y 25 años, siendo en un gran porcentaje mujeres, provenientes de diferentes regiones del país.

Tabla 2. Muestra en función del género de los estudiantes participantes.

Género	Muestra	Porcentaje
Femenino	167	80%
Masculino	43	20%
TOTAL	210	100%

Fuente: Archivo de la investigación

La población objeto de estudio fueron 210 estudiantes de los Centros Regionales de Educación a Distancia CREAD de (Tunja, Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá y Bogotá) que presentaron dichas pruebas. Una vez caracterizado el grupo, se evidencia que la mayoría de estudiantes son de sexo femenino con un 80% y de sexo masculino un 20%, lo que indica que la mayoría de estudiantes en el grupo de estudio son de género femenino.

Se descargaron los resultados de los estudiantes del programa de Licenciatura, de las bases de datos del sistema del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), los cuales se utilizaron para realizar un análisis descriptivo de los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura, el cual es ofrecido en modalidad a distancia con apoyo virtual, por la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Resultados y discusión

En adelante, se presenta un análisis estadístico descriptivo de las pruebas que presentaron los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Caste-

llana de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el año 2012. El análisis versa en dos sentidos en la misma dirección: por una parte, se presentan y analizan los resultados de las Competencias Genéricas evaluadas y, por otra parte, se muestra y estudian las derivaciones de los resultados de los módulos específicos en educación para el mismo año.

Análisis Descriptivo por Niveles de desempeño y Quintiles: Competencias Genéricas

En los resultados de las competencias genéricas se observa que sólo los módulos de inglés y escritura tienen clasificación por niveles de desempeño.

Módulo Competencias Ciudadanas: Esta prueba evalúa la capacidad de los estudiantes para participar, en su calidad de ciudadanos, de manera constructiva y activa en la sociedad.

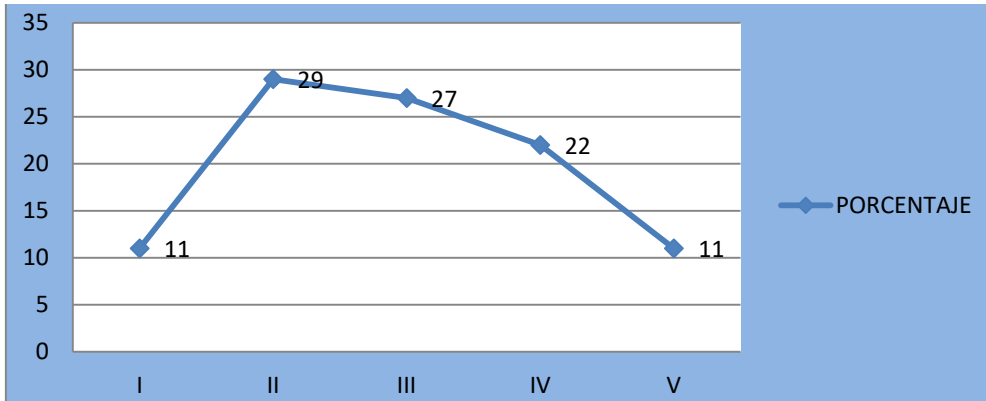
En esta medida, un ciudadano competente es aquel que conoce su entorno social y político; tiene presente sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales; se interesa por los asuntos propios de su colectividad; participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales; y busca el bienestar de su comunidad. (ICFES 2012, p. 61)

El 67% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes dentro del grupo de referencia Educación, lo que corresponde a 141 estudiantes. Es decir, entre otras presentan dificultad para identificar características básicas, derechos y deberes de la constitución política de Colombia; la estructura y organización del estado colombiano. El 33% restante hacen parte de del 40% con los mayores puntajes, lo que corresponde a 69 estudiantes.

El comportamiento de los porcentajes en el módulo de competencias ciudadanas. Se evidencia una curva ascendente del 11% al 29% en los quintiles I y II y presenta un decremento importante de estudiantes en los quintiles III, IV y V con el 27%, 22% y 11% respectivamente.

Modulo Escritura: Este módulo evalúa la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado. El modo como se desarrolla el tema propuesto permite detectar distintos niveles de competencia para comunicar ideas por escrito. Se evalúa la manera como se estructuran, organizan y comunican las ideas; en particular se tiene en cuenta la organización en la exposición de las ideas; la conexión entre los distintos tópicos, la selección

Grafica 1. Quintil Módulo Competencias Ciudadanas.

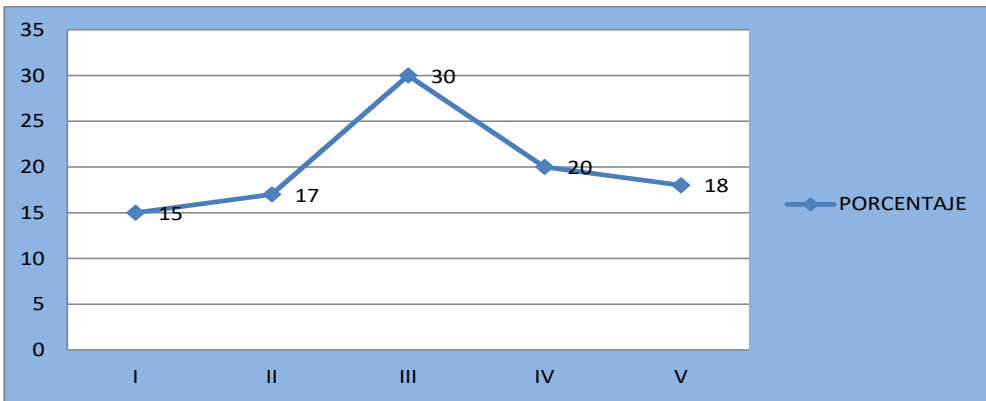


Fuente: Archivo de la investigación

del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila la redacción. (IFCES, 2012). Escribir es el siguiente proceso a la oralidad y toma mucho tiempo para la humanidad llegar a ese proceso, en la escritura, las sociedades nacen por segunda vez, González (2017), así como otros expertos como Serna (2019), nos hacen notar que unos fuimos en la oralidad y otros en la escritura.

La clasificación de estudiantes de acuerdo al quintil dentro del grupo de referencia Educación. Se puede apreciar que el 62% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes dentro del grupo de referencia Educación, lo que corresponde a 129 estudiantes El 38% hacen parte del 40% con mayores puntajes, o que corresponde a 81 estudiantes.

Grafica 2. Quintil Modulo Escritura.

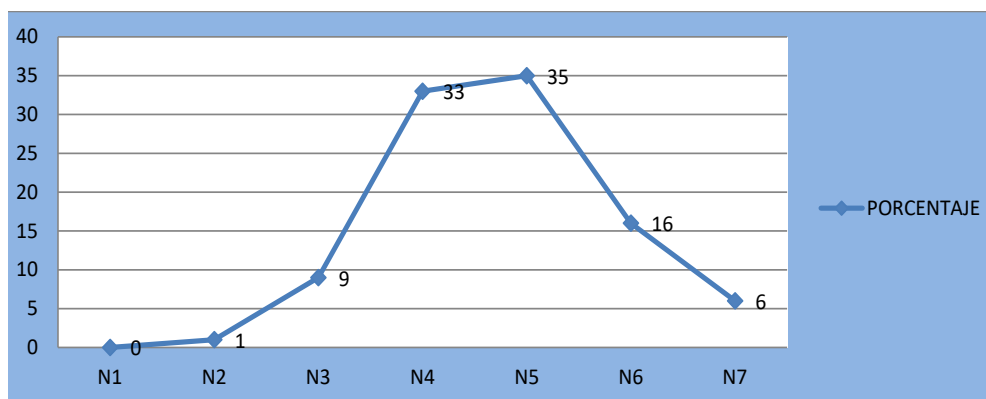


Elaboración: Autores

El quintil donde hay mayor concentración de estudiantes es el III, presentándose una disminución en los quintiles IV y V. Los desempeños de escritura se clasifican en 8 niveles acumulativos y jerárquicos. Se evidencia que el porcentaje de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana pertenecientes a cada nivel. En el nivel 2 está el 1% que supera el nivel 1 que pueden presentar ideas incoherentes o se presentan desarticuladamente. En el nivel 3 está el 9% que superan el nivel 1 y 2 pero en el escrito se pueden encontrar problemas en el manejo del lenguaje. En el nivel 4 está el 33% que superan los niveles anteriores, pero en el texto no se aprecia una progresión temática, su organización no es completamente efectiva. En el nivel 5 está el 35% y se caracteriza porque en este nivel el texto alcanza unidad, por medio de la progresión temática, se logra encadenar o relacionar efectivamente las ideas.

En el nivel 6 está el 16% es decir que el estudiante ubicado en este nivel supera los anteriores, expresa con claridad las ideas y hay un uso correcto de las expresiones que permiten conectarlas. En el nivel 7 está el 6% es decir que en el texto se evidenció una planeación en la escritura en dos aspectos fundamentales. En el primero, el autor piensa en cómo expresar sus ideas de manera efectiva, aplicando diversos recursos textuales. En el segundo, el autor adecua su discurso para un público determinado, prevé los conocimientos previos de su lector y busca el lenguaje y los conceptos apropiados. En el nivel 8 no hay estudiantes clasificados.

Gráfica 3. Nivel de Desempeño Módulo Escritura



Elaboración: Autores

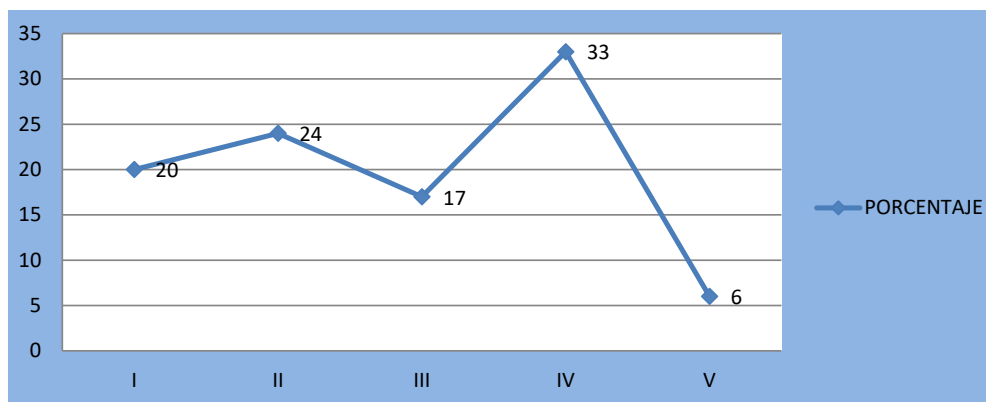
En la gráfica 3 se puede apreciar el comportamiento de los porcentajes de estudiantes en el módulo de escritura. En los cinco primeros módulos se observa un comportamiento creciente, luego empieza a decrecer hasta el nivel 7. Según lo expuesto por Bahamón, M; Reyes, L. (2012) que;

El Examen Saber Pro (antes llamado ECAES) es quizá la expresión más palpable frente al tema de la evaluación, puesto que rescata la concepción de la educación como un proceso que no incluye de manera exclusiva la adquisición de conocimientos y se concentra en la evaluación de las competencias del futuro profesional y la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior” (p. 460).

Las competencias genéricas que se evalúan son pruebas que evalúan las competencias básicas y específicas de los estudiantes, cuando están próximos a graduarse de un programa de pregrado en coherencia con el área de conocimiento.

Módulo de Inglés: El módulo de inglés evalúa la competencia para comunicarse efectivamente en inglés. Esta competencia, alineada en el Marco Común Europeo, permite clasificar a los examinados en cuatro niveles de desempeño A1, A2, B1, B2. Se evidencia la clasificación en quintiles para el módulo de inglés. El 61% % de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes dentro del grupo de referencia Educación. El 39% hacen parte del 40% con mayores puntajes. Es una fortaleza resaltar que existen estudiantes clasificados en el quintil V.

Grafica 4. Quintil Módulo Inglés.

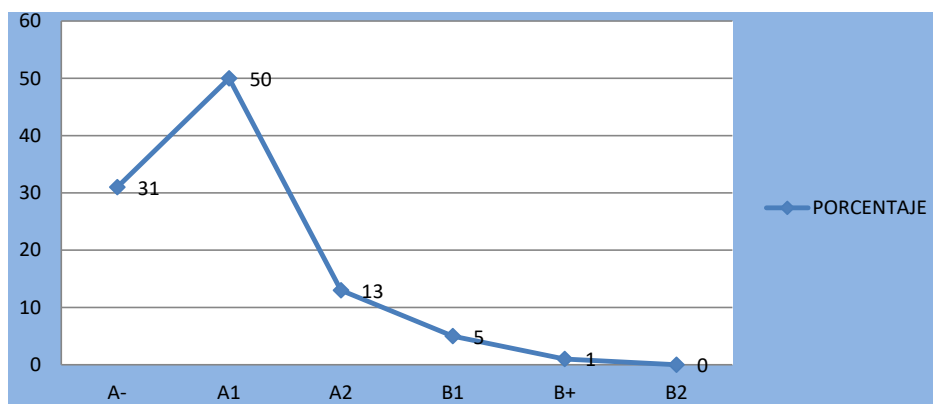


Elaboración: Autores

El comportamiento de los porcentajes de acuerdo a los quintiles. Los porcentajes forman una curva con picos que resaltan en los quintiles II y IV, siendo este último el de mayor concentración de estudiantes con un 33%. El 31% de los estudiantes están en el nivel de desempeño A- esta clasificación indica que no alcanzan el nivel A1. El 50% está en el nivel A1, es decir, que los estudiantes son capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; pueden presentarse ellos mismos y a otros, pedir y dar información básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

El 13% está en el nivel A2, es decir, que los estudiantes saben comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. El 5% está en el nivel B1 es decir que los estudiantes son capaces de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y finalmente el 1% es decir un estudiante alcanza el nivel B+. En el nivel B2 no hay estudiantes clasificados.

Gráfica 5. Nivel de Desempeño Módulo Inglés.



Elaboración: Autores

Los mayores porcentajes de estudiantes se encuentran en los niveles A- y A1. Se aprecia también un decremento en los niveles A2, B1, B+ y B2. Desde la perspectiva de Múnera, C. P. (2012) señala que:

El módulo evalúa la competencia para comunicarse efectivamente en inglés. A su vez, este está alineado con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que permite clasificar a los examinados en 5 niveles de desempeño: -A1, A1, A2, B1 y B2. Esto, teniendo en cuenta que, para Colombia, existe población que se encuentra por debajo del primer ni-

vel del MCER (A1), lo cual ha llevado a incluir en el módulo de inglés de Saber Pro un nivel inferior a A1, denominado -A1, que corresponde a aquellos desempeños mínimos que involucran el manejo de vocabulario y estructuras básicos. De igual forma, se incluye un nivel superior al B1 para aquellos estudiantes que superan lo evaluado en este nivel, denominado B2” (P. 8).

El módulo del inglés busca que el estudiante demuestre sus habilidades comunicativas a nivel de lectura y uso del lenguaje a través de preguntas de opción múltiple con única respuesta.

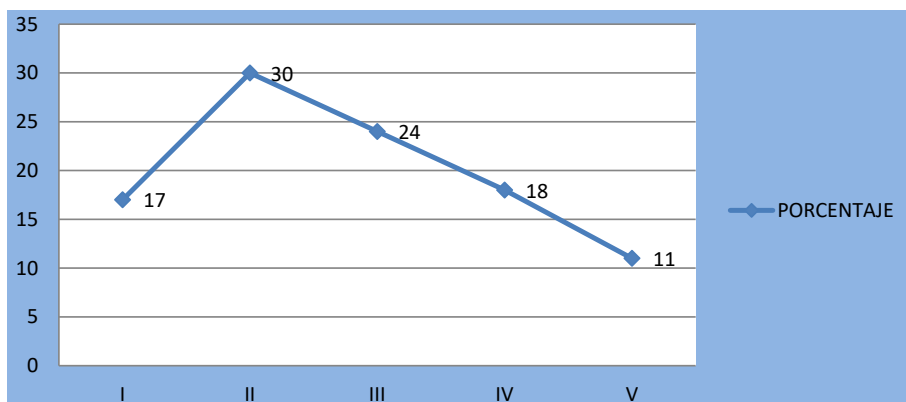
Módulo Lectura Crítica: Este módulo evalúa la competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: dimensión textual evidente, dimensión relacional intertextual, dimensión enunciativa, dimensión valorativa y dimensión sociocultural. (ICFES, 2012)

El 71% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes dentro del grupo de referencia Educación. Es decir, que presentan dificultad para ubicar información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información; reconocer la relación de un texto con otros; los puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación entre otros. El 29% restante de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica hacen parte del 40% de los estudiantes con mayores puntajes dentro del grupo de referencia Educación.

El comportamiento de los porcentajes de los estudiantes clasificados de acuerdo al quintil. Se evidencia una curva decreciente donde el mayor porcentaje de estudiantes están en el quintil II y continúa disminuyendo gradualmente este valor hasta el quintil V donde está el menor porcentaje

Módulo de Razonamiento Cuantitativo: Este módulo evalúa competencias relacionadas con habilidades en la comprensión de conceptos básicos de las matemáticas para analizar, modelar y resolver problemas aplicando métodos y procedimientos cuantitativos basados en las propiedades de los números y en las operaciones de las matemáticas. El módulo aborda procesos relacionados con: interpretación de datos, formulación y ejecución, evaluación y validación (IFCES 2012)

Gráfica 6. Quintil Módulo Lectura Crítica.

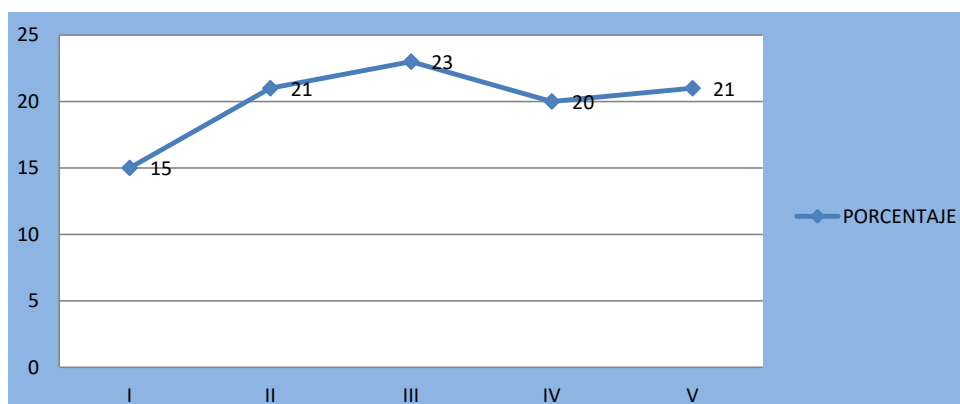


Elaboración: Autores

El 59% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes dentro del grupo de referencia Educación. Es decir, presentan dificultad para comprender y manipular información presentada en diversos formatos, plantear estrategias adecuadas para resolver un problema, utilizar estrategias matemáticas para dar solución a un problema.

El 41% restante de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica hacen parte del 40% de los estudiantes con mayores puntajes dentro del grupo de referencia Educación. Es de resaltar que el 21% de los estudiantes están clasificados en el quintil V.

Gráfica 7. Quintil Módulo Razonamiento Cuantitativo.



Elaboración: Autores

El comportamiento de los porcentajes de los estudiantes. Se puede inferir que un buen porcentaje de los estudiantes del programa se encuentran concentrados de manera equitativa en los quintiles II, III, IV y V. Según el ICFES (2017) indica que en:

El módulo de razonamientos cuantitativo considera que es la capacidad de entender y manipular representaciones de datos cuantitativos o de objetos matemáticos en distintos formatos (textos, tablas, gráficos, diagramas, esquemas). Involucra, entre otras cosas: extraer información local (por ejemplo, la lectura del valor asociado a determinado elemento en una tabla o la identificación de un punto en el gráfico de una función) o global (por ejemplo, la identificación de un promedio, tendencia o patrón); comparar representaciones desde una perspectiva comunicativa (por ejemplo, qué figura representa algo de una forma más clara o adecuada); representar de manera gráfica, y tabular funciones y relaciones. (p. 17).

Se considera que esta competencia ha sido adquirida cuando el evaluado sopesa procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas planteados, sostiene o refuta la interpretación de cierta información; argumenta a favor o en contra de un procedimiento de resolución, acepta o rechaza la validez o pertinencia de una solución propuesta.

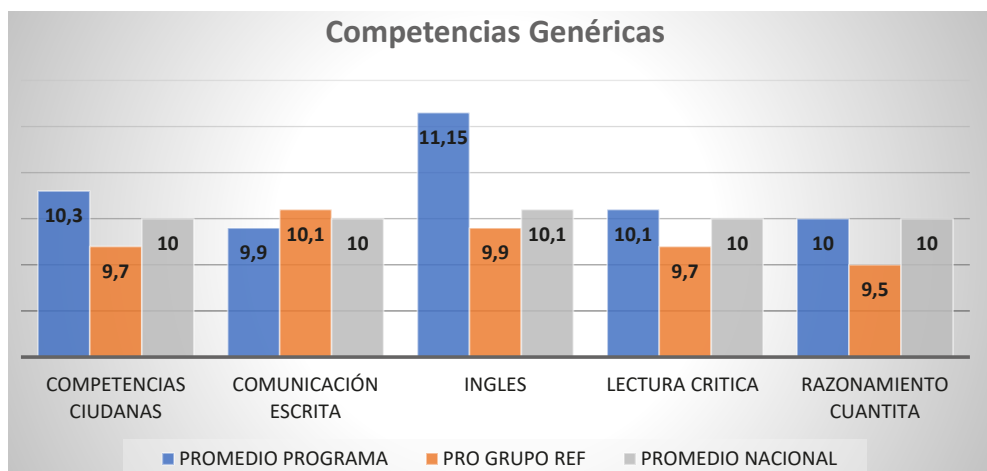
Análisis comparativo Competencias Genéricas Año 2012

Las competencias genéricas que se van desarrollando gradualmente en los distintos niveles de la educación formal, desde la básica hasta la educación superior, y que se espera se consoliden en este último nivel, resultan fundamentales para el desempeño de los futuros profesionales. Estas competencias se desarrollan según Klein, S, Benjamin, R., y Shavelson, R. y Bolus, R (2008) “mediante la interrelación entre la educación disciplinar, la educación general y las habilidades que los estudiantes han desarrollado y que traen a la educación superior” (p. 45) Se trata de competencias transversales, que, aunque se desarrollen a partir de contextos específicos, pueden ser transferidas a otros.

Los resultados de los cinco módulos genéricos evaluados en la prueba Saber pro para el año 2012 de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. En ella se observa que se presentó una población de 210 estudiantes. Así mismo se evidencia que los porcentajes varían de un mínimo de 7,4 en el módulo de comunicación escrita a un máximo de 13,9 en el módulo de inglés. De igual manera se muestran los promedios en cada uno de los módulos, siendo el promedio más alto inglés con 11,15 y el módulo con prome-

dio más bajo fue Comunicación escrita con 9,9. Se observa también que en el año 2012 los promedios obtenidos por el programa de Licenciatura, están por encima del promedio del grupo de referencia Educación y equiparado con los promedios nacionales.

Grafica N° 8. Comparación Nacional, Referencia e Institucional 2012.



Elaboración: Autores

Los promedios de los módulos en las pruebas genéricas a nivel nacional, comparado con los promedios del grupo de referencia Educación y los promedios del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Se evidencia que no existen brechas significativas a nivel Nacional con los promedios de referencia y del programa, observándose un punto alto en el módulo de inglés, mostrándose como una fortaleza en dichas pruebas.

Análisis Descriptivo por Quintiles Competencias Específicas Educación.

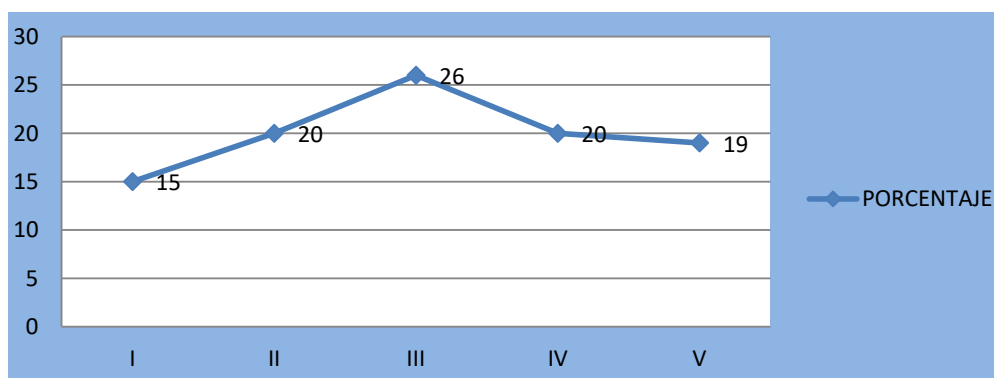
Se evidencia el análisis de los módulos específicos de educación: Enseñar, Evaluar y Formar

Módulo Enseñar: Este módulo involucra competencias relacionadas con la comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Las competencias evaluadas tienen que ver con: Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza; Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje y promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. (ICFES, 2012)

El 61% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes y el 39% restante del 40% de los estudiantes con mayores puntajes.

La curva ascendente del quintil I al III, siendo este el de mayor porcentaje con 26%, así mismo se presenta un descenso en los quintiles IV y V, lo que indica que hay una menor concentración de porcentaje de estudiantes en dichos quintiles.

Gráfica 9. Quintil Módulo Enseñar.



Elaboración: Autores

Módulo Evaluar: Este módulo evalúa competencias para hacer seguimiento, reflexionar y tomar decisiones en torno a los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación González (2014) y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Las competencias evaluadas tienen que ver con: Conocer diversas alternativas para evaluar; Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos; Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación. (ICFES, 2012)

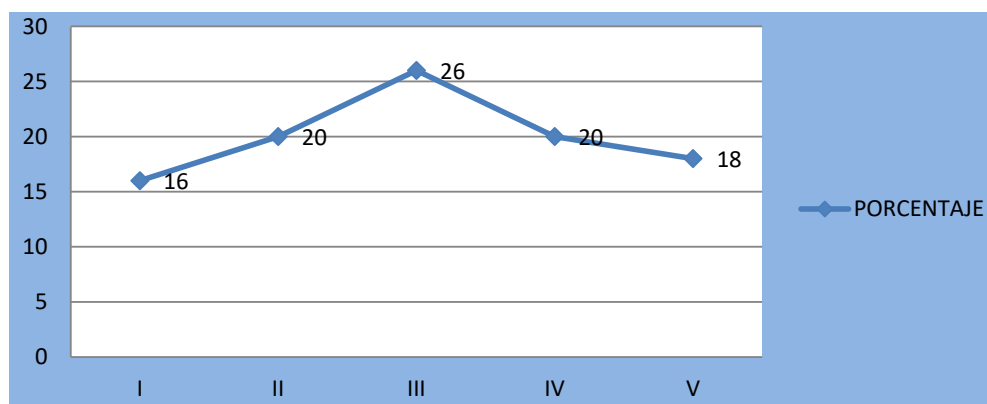
La clasificación del porcentaje de estudiantes de acuerdo al quintil dentro del grupo de referencia educación para el módulo evaluar. El 62% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes y el 38% restante del 40% de los estudiantes con puntajes más altos.

La concentración de porcentaje de estudiantes que presentaron la prueba se ubica en los quintiles I, II y III, de igual manera se evidencia que a partir del quintil III hay un decremento hasta el quintil V de manera continua. Para el Módulo de evaluar según Tejada, J. y Ruiz, C. (2016) que las

Asunciones de cambio paradigmático evidente, conllevan automáticamente repensar el hecho evaluativo y su proceso. Es decir, desde el qué evaluar (objeto, indicadores, criterios,..) hasta cómo evaluar (modelos y estrategias), pasando por el para qué evaluar (finalidades y toma de decisiones), el cuándo evaluar o momento evaluativo y con qué evaluar, aludiendo a los instrumentos, técnicas o dispositivos de recogida de información y quién evaluará (agentes evaluadores). (P. 27-28).

Este referente en la evaluación es clave, al igual que para el diseño y desarrollo de la propia formación. La evaluación no solo debe medir el aprendizaje sino también favorecerlo. Desde esta lógica también entendemos la multifuncionalidad de la evaluación en el sentido de evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje.

Gráfica 10. Quintil Módulo Evaluar.

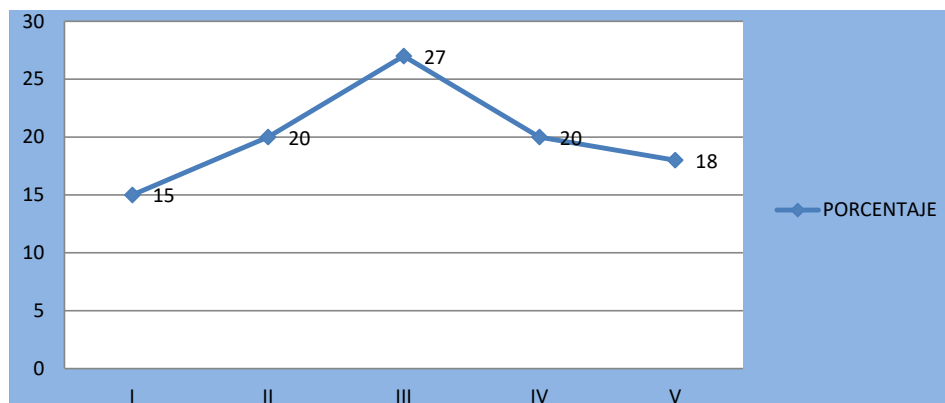


Elaboración: Autores

Módulo Formar: Este módulo evalúa competencias para reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad. Las competencias evaluadas tienen que ver con: Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes; entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes; comprender los propios procesos de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo; vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural. (ICFES, 2012)

La clasificación del porcentaje de estudiantes de acuerdo al quintil dentro del grupo de referencia educación para el módulo evaluar. El 62% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis

Gráfica 11. Quintil Módulo Formar.



Elaboración: Autores

en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes y el 38% restante del 40% de los estudiantes con puntajes más altos.

La concentración de porcentaje de estudiantes en los quintiles I, II y III, lo que evidencia el 60% de los estudiantes concentrados en dichos quintiles, también se presenta una disminución de porcentaje de estudiantes ubicados en los quintiles IV y V. Según Montenegro, M., Blanco, P. & Cortes O. (2013), señala que;

...en el máximo desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y del ser para lograr formar un profesional exitoso; que las pruebas saber pro hacen énfasis en la lectura semántica y semántico crítica, siendo necesario un entrenamiento efectivo para fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. (P. 83)

El ICFES a través del Programa de las Pruebas Saber Pro en su componente de Evaluación del Lenguaje, asume un enfoque orientado a la medición y evaluación de sus competencias lectoras de forma contextual, específicamente en las dimensiones del saber comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades comunicativas y exigencias del medio cultural, social y académico.

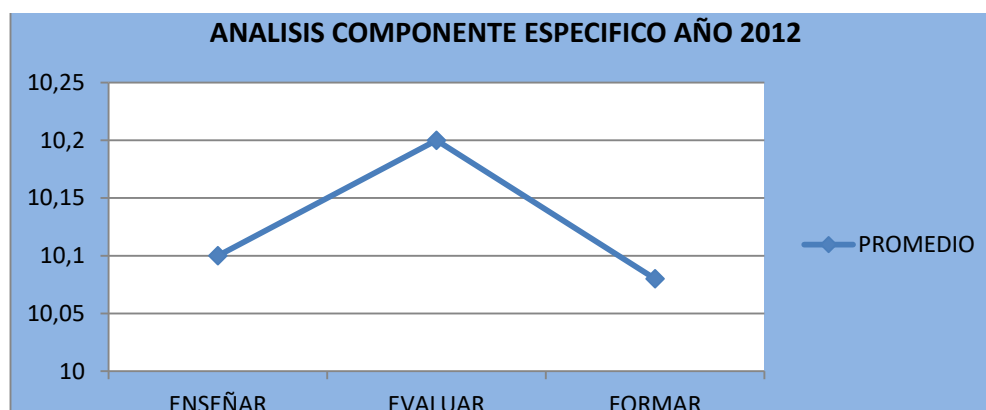
Resultados y Análisis Módulos Específicos: Educación para el año 2012

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana adscrita a la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que presentaron las pruebas SABER PRO en el año 2012, fueron objeto de

evaluación en condiciones estandarizadas para efectos de medición en los módulos específicos de Educación a saber: Enseñar, Evaluar y Formar.

Los promedios obtenidos en los módulos del componente específico para el grupo de referencia educación. Se puede observar que los resultados obtenidos presentan una homogeneidad en cuanto a los promedios obtenidos. Siendo el mayor promedio el módulo Evaluar con 10,2 y el de menor promedio el módulo Formar con 10,08

Grafica 12. Análisis Módulos Específicos Educación Año 2012.



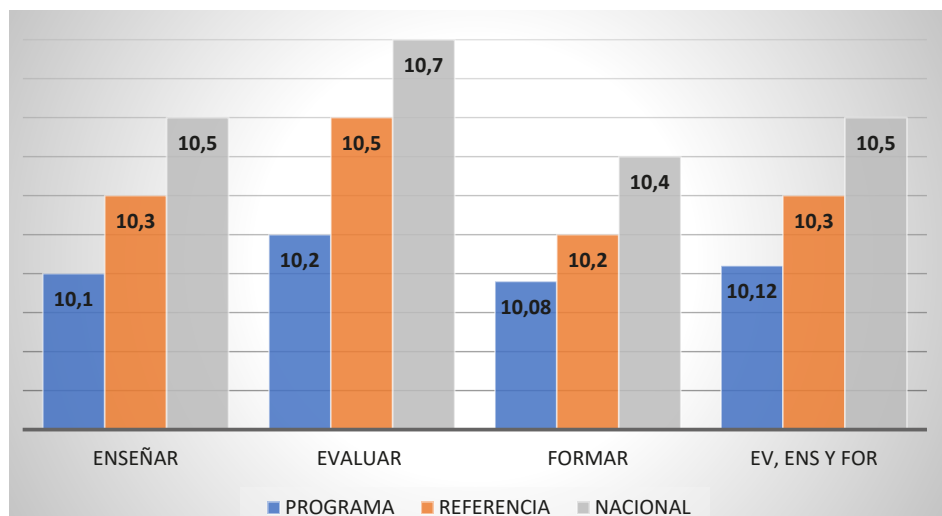
Elaboración: Autores

El módulo con mejor promedio es el de Evaluar con un puntaje de 10,2, este módulo evalúa competencias para ser seguimiento, reflexionar y tomar decisiones en torno a los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo relacionadas con la comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes. En la gráfica se observa que el módulo con menor promedio es el de formar con 10,08. Es importante tomar acciones para la mejora continua en los procesos de formación de Licenciados.

Los promedios de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana en los módulos específicos de Enseñar, Evaluar y Formar con relación al grupo de Referencia y Nacional.

El comportamiento de los promedios obtenidos por los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana con relación a los promedios del grupo de Referencia y Nacional. En la gráfica se evidencia que los desempeños de los estudiantes del programa están debajo de los promedios del grupo de referencia y nacional.

Gráfica N° 13. Comparación Programa, Grupo de referencia y Nacional 2012.



Elaboración: Autores

Conclusiones

Las competencias básicas incluyen lectura, escritura y dominio de la informática a nivel elemental de formación, así como la voluntad de seguir aprendiendo en los diferentes niveles educativos que se organizan en el sistema. Las competencias genéricas del examen de Estado Saber Pro, evalúa a todos los estudiantes sin distinción de su área de conocimiento a través de 5 módulos: 1) Lectura Crítica, 2) Razonamiento Cuantitativo, 3) Competencias Ciudadanas, 4) Comunicación Escrita y 5) Inglés; por otro lado, los módulos de competencias específicas están conformadas por temáticas y contenidos específicos de diferentes programas y de acuerdo a las áreas de formación propias de cada estudiante. Que para el caso de los estudiantes objeto de estudio han presentado y de las cuales se ha evidenciado los resultados con relación al grupo de referencia institucional y nacional.

Para evaluar los programas del área de educación que aplica el estudio realizado de la Licenciatura en Educación Básica se han implementado tres módulos que evalúan competencias comunes e interconectadas para valorar a los docentes en formación, las cuales mantienen su vigencia con los desarrollos en materia de formación inicial de maestros en el ámbito internacional, y con los documentos de política pública formulados por el Ministerio de Educación Nacional. La agrupación en tres competencias obedece a los tres campos fundamentales y estructurantes del conocimiento profesional del futuro profesor de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en

Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, que se vinculan desde los componentes teóricos y prácticos en los dominios de: formar (que está en función de la educabilidad), enseñar (que está en función de la enseñabilidad) y evaluar (que valora y resalta la necesidad de los procesos de mejoramiento que se puedan establecer)

Con relación con los desempeños obtenidos por los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica en las pruebas genéricas, se puede inferir que los promedios del programa, están por encima del promedio del grupo de referencia, pero en algunos módulos por debajo del promedio nacional, lo que indica que no existen brechas significativas entre estos comparativos para el año 2012. Los docentes en formación con respecto a los módulos de competencias específicas del maestro, se evidencian que los desempeños obtenidos por los estudiantes del programa de Licenciatura en educación Básica, están por debajo de los promedios de los grupos de referencia y nacional.

En sentido y significado del análisis y la comprensión de los resultados que se han obtenido luego del examen de Saber Pro y de la revisión de la literatura, se evidencia y se puede constatar que se está de frente a un proceso complejo por las dinámicas dispersas con relación a los resultados porque para los estudiantes no son prioridad y el margen no error no interesa pues no se tiene uso el ponderado obtenido y para Institución de Educación Superior si es importante y de connotación por la relación de los informes al Ministerio de Educación Nacional y su posicionamiento a nivel de las demás Universidades, de seguro que para el momento histórico que estén en la misma dirección estudiantes e institución quizás otros puedan ser otros resultados.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. México: Cuadernos de discusión 8.
- Aguerrondo, I. (s.f.). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Madrid: OEI.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión N° 17, Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica secretaria de educación pública, México. México: SEP
- Bahamón, M; Reyes, L. (2012) Caracterización de la capacidad intelectual, factores sociodemográficos y académicos de estudiantes con alto y bajo desempeño en los exámenes saber pro - año 2012. Avances en Psicología Latinoamericana, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 459-476, abr. 2014. ISSN 2145-4515. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.01>.
- Barquín, J.; Angulo, F. (2013), Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Aka
- Bases de datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación IC-FES. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php>
- Cifuentes, J. (2016). El perfil del docente universitario en la modalidad a distancia. Revista CITAS, 1 (2). Recuperado de: <http://edu-virtual.ustadistancia.edu.co/Revistas/Revista-CITAS%20Vol-2/>
- Colombia. Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3963 (14, octubre, 2009). Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de calidad de la educación superior. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-205955.html>
- Congreso de Colombia. Ley 1324 (13, julio, 2009) por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y transforma el ICFES. Recuperado de: <http://mineduacion.gov.co/1621/article-210697.html>
- Delgado, M. (2013). Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior: SABER PRO. ¿Qué indican sus resultados? Revista Colombiana de Anestesiología, vol. 41, núm. 3, pp. 177-178, Sociedad Colombiana de Anestesiología y Reanimación Bogotá, Colombia

- El Espectador. ¿Para qué sirven las pruebas Saber Pro? 8 Jun 2012. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/sirven-pruebas-saber-pro-articulo-352085>
- Fernández, N. (2005). El desafío de la calidad de la educación superior en América Latina posibilidades y límites. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963_archivo_pdf_Norberto.pdf
- Gómez C., V. M. (2003). Un examen de los exámenes de calidad de la Educación superior (ECAES). *Pedagogía Y Saberes*, (19), 91-94. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys91.94>
- González G, M. A. (2017). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Noveduc.
- González G, M. A. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario, Argentina: Homosapiens
- Hernández, J., Márquez, A. y Palomar, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547-581.
- ICFES Guías. (2012). Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior SABER PRO (ECAES) – Medicina. Bogotá: ICFES.
- Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación (ICFES). (2017). Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la Educación superior Saber Pro (Ecaes). Prueba de competencias genéricas. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/495243/Guia%20de%20orientacion%20competencias%20especificas%20modulo%20de%20ensenar%20saber%20pro-2017.pdf>
- Klein, S., Benjamin, R., y Shavelson, R. y Bolus, R (2008). The Collegiate Learning Assessment. Facts and Fantasies. Recuperado de: <http://online.sagepub.com>
- Labaree, D.F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. Madrid: Ediciones Akal
- León, A., Amaya, S., & Orozco, D. (2012). Relación entre comprensión lectora, inteligencia y desempeño en pruebas Saber Pro en una muestra de estudiantes universitarios. *Cultura Educación Y Sociedad*, 3(1). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/964>
- Melo, L., Ramos, J. y Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, N° 78 (2017): 59-111. <https://doi.org/10.13043/dys.78.2>

- Montenegro, M., Blanco, P. & Cortes O. (2013). Papel de las habilidades metalingüísticas en los procesos de lectura y escritura en la educación superior. Escenarios Vol. 11, No. 2, Julio-Diciembre de 2013, págs. 82-86. DOI: <https://doi.org/10.15665/esc.v11i2.122>
- Múnera, C. P. (2012). Capacitación Saber Pro: competencias genéricas en inglés. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/handle/10595/472https://repository.unad.edu.co/handle/10596/25>
- Ordoñez, C. (1995). Administración y desarrollo de comunidades educativas. Hacia un nuevo paradigma de organización escolar. Santafé de Bogotá, D.C: Cooperativa Editorial Magisterio
- Ordoñez, C. (1995). Administración y desarrollo de comunidades educativas. Hacia un nuevo paradigma de organización escolar.
- Plazas, R. & Becerra, R. (2015) Una mirada a las Pruebas Saber Pro en la calidad de la Educación Superior en Colombia. Pensamiento Republicano. Bogotá, D.C. Nº 3. ISSN 2145-4175 PP. 107-116. Recuperado de: <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/pensamientorepublicano/article/view/303/275>
- Quesada, E., Guzmán, C. y Zamora, M. (2012). Análisis conceptual de las determinaciones asociadas al concepto de evaluación externa. Bogotá: Universidad Central.
- Ramírez, C. (2014). Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia. Revista Colombiana de Educación, núm. 66, pp. 201-222 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia
- Roa, A. (2017) Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico8.pdf.
- Sánchez, A Otero (2012) Reportes del emisor, - Bogotá, D.C., marzo de 2012 - núm. 154 Editora: María del Pilar Esguerra U. ISSN: 01240625. Bogotá: publicaciones Banco de la República.
- Serna, J. (2019). Pensar al límite. Heterodoxias científicas y filosóficas. Barcelona: Anthropos.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016) Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. Educación XXI: revista de la Facultad de Educación (19, n.1), 2016, p. 17-38. ISSN: 1139-613X, EISSN: 2174-5374 DOI: 10.5944/educXX1.12175

Recibido: 16 de agosto de 2019.

Aceptado: 27 de abril de 2020.

Guía para los autores

Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales

En términos generales la revista acepta aceptan textos que aborden los siguientes temas en relación con la Educación: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Currículo; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía-formación; Historias de vida-formación; Educación para adultos; u otros de interés científico que giren en torno al sujeto educable. Los textos se clasifican en:

- Artículo de investigación científica o tecnológica. Texto que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.
- Artículo de reflexión. Texto que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- Artículo de revisión. Texto resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 30 referencias.
- Artículo corto. Texto sucinto que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reporte de caso. Documento que da cuenta de los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- Revisión de tema. Texto que muestra el resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un asunto en particular.

Condiciones de los artículos.

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
 - Letra arial 12, interlineado sencillo
 - Título del artículo en negrita en minúscula, en español, inglés y portugués.
 - Palabras clave en español, traducido al inglés y portugués, 5 como máximo
 - Nombres y apellidos del o los autores con alienación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Última formación académica y donde, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.
 - Resumen o abstract del artículo en español, inglés y portugués con una extensión máxima de 150 palabras.
 - La extensión del texto no puede superar las 8.000 palabras.
 - Títulos y subtítulos. Van en negrilla y en minúsculas.
 - Referencias. Mínimo 25. (Referencias son los autores citados dentro del artículo)
 - Normas de citación: APA. En cualquier caso, la última edición de dichas normas.

Responsabilidades éticas-jurídicas

- La publicación será bianual, junio y diciembre, por lo que se reciben textos durante todo el año.
- Cinco es el número máximo de participantes por artículo.
- La Revista Plumilla Educativa no acepta material publicado previamente. Los autores son responsables de obtener los permisos apropiados para reproducir parcialmente el material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y citar su origen correctamente.
- La Revista Plumilla Educativa espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda implicar un conflicto de intereses en relación con el artículo presentado.

- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles se han llevado a cabo después de obtener un consentimiento informado, que en ningún caso fue información obtenida en violación de las normas legales.
- Los participantes aceptan que, al enviar un artículo a un concurso, si se aprueba, la revista puede publicarlos en medios físicos y electrónicos.

Miguel Alberto González González
Director Revista Plumilla Educativa Umanizales

Correo electrónico: plumilla@umanizales.edu.co

