

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Volumen 19 - Edición 33 - Enero · Junio 2019

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea)



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN



REVISTA No. 33

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea) | Vol. 19 · Edición 33 · Ene-Jun. de 2019 · Manizales, Caldas - Colombia

Dirección general: Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz - *Vicerrectora Académica* · **Dirección ejecutiva:** Ph.D. Eduardo Javid Corpas Iguarán - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Ph.D. Pbro. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo - *Docente Facultad de Educación* · **Editor académico:** Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Centro Editorial UCM* · **Co-editor:** Magister Diego Armando Jaramillo Ocampo - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación y fotografía:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Publicista* · **Traducción:** Licenciada Adriana María Ramírez García - *Centro de Idiomas UCM* · **Canje:** Bibliotecóloga Grisel Ramos Pineda - *Biblioteca UCM*

Consejo de Rectoría: edición 33

Magistra Hermana María Elizabeth Caicedo Caicedo – Rectora · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** – Vicerrectora Académica · **Magistra Hermana Ana Beatriz Patiño García** – Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria · **Magistra Hermana Blanca del Tránsito Segura Rodríguez** – Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magistra Carolina Olaya Alzate** – Directora de Planeación · **Magistra Abogada Catalina Triana Navas** – Secretaria General · **Magíster Cristian Camilo Gutiérrez** – Director de Aseguramiento de la Calidad

Pares evaluadores: edición 33

Leidy Tatiana Marín Sánchez – Universidad de Caldas · **Nataly Murcia Murcia** – Universidad de la Amazonía · **Hermana Luz Mery Chaverra** – Universidad Católica de Oriente – UCO · **James Melenge** – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales · **Jorge Iván Zuluaga** – UCM · **Héctor Giraldo Bedoya** – Secretaría de Educación Municipal · **Rodolfo Zona** – Universidad Tecnológica de Pereira – UTP · **María Alejandra Henao** – Hospital de Caldas · **Paula Tatiana Pantoja Suárez** – Universidad de Caldas · **Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga** – Universidad de Caldas · **Jovany Gómez** – Universidad Simón Bolívar – Extensión Cúcuta · **María Ximena López** – UCM · **Jorge Álvarez Ríos** – Universidad Autónoma de Manizales – UAM · **Felipe Gallego** – UCM · **Sebastián Cano** – Universidad de Caldas · **Brenda Gallegos** – Universidad de El Salvador · **Liliana Restrepo** – UCM · **John Fredy Orrego** – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales · **Ángel Andrés López** – Universidad de Caldas · **Mario Andrés Gómez** – Secretaría de Educación del Departamento Caldas · **Julián Loaiza** – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales · **Jhon Edier Jaramillo** – UCM · **Julián Eduardo Betancur** – Universidad de Caldas · **Pbro. Luis Guillermo Restrepo** – UCM

Comité editorial UCM

Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo – Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Napoleón Murcia Peña** – Universidad de Caldas · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri** – Universidad del Cauca · **Ph.D Ómar Iván Trejos Buriticá** – Universidad Tecnológica de Pereira · **Ph.D. Mario Alberto Álvarez López** – Universidad de San Buenaventura de Cali · **Ph.D Olga Patricia Bonilla Marquinez** – Universidad Católica de Pereira

Comité científico internacional

Ph.D. Emilio Roger Ciurana – Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** – Universidad de Granada, España · **Ph.D. Carlos Calvo** – Universidad de la Serena, Chile · **Ph.D. Carlos Skliar** – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina

CONTENIDO

- 01 PROCESOS MESOCURRICULARES COMO FACTORES CONEXOS CON EL ÉXITO/FRACASO ESCOLAR**
Francisco Arturo Vallejo García
Páginas No. 11-25
- 02 LA ARGUMENTACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE ENLACE QUÍMICO**
Jesús Xavier Bernate Tovar · Francisco Javier Ruiz Ortega
Páginas No. 26-36
- 03 LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: POR LOS BORDES DE LO PERMITIDO, LO RESTRINGIDO Y LO RESISTIDO**
Ana María Castillo Bermeo
Páginas No. 37-48
- 04 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN: SU CONFLUENCIA EN INVESTIGACIONES DE POSGRADO DE LA UCM**
Yasaldez Eder Loaiza Z. · Diana Clemencia Sánchez G. · Gustavo Arias A. · Juan Carlos Palacio B.
Páginas No. 49-63
- 05 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU INCIDENCIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR**
Diana Cristina Arredondo Reyes
Páginas No. 64-76
- 06 IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO**
Leidy Yohanna Holguín V. · Jennifer Alejandra Penilla G. · Luz Mery Chaverra R. · Elvia Patricia Arango Z.
Páginas No. 78-89
- 07 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNA MIRADA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ENFERMERÍA**
Lucero González Duque · Paula Andrea Duque
Páginas No. 90-101
- 08 COMENTARIO DEL LIBRO "INVESTIGAR DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO"**
Diego Ángelo Restrepo Zapata
Páginas No. 102-111

EDITORIAL

BIENVENIDOS

Ph.D. Eduardo Javid Corpas Iguarán

*Director de Investigaciones y Posgrados, Universidad Católica de Manizales, Colombia.
ecorpas@ucm.edu.co*

La divulgación de la investigación para la UCM cobra fuerza en los últimos años como un ejercicio que conjuga diversos y valiosos esfuerzos con un firme propósito: generar espacios que permitan el diálogo entre saberes, para que lo que se produce en las instituciones de educación pueda ser discutido. Así, la Revista de Investigaciones se ha convertido en uno de esos espacios donde conversan autores de diferentes lugares, que piensan la educación en Colombia y el mundo, sus desafíos y apuestas.

En esta ocasión, en la que presentamos el número 33 de nuestra publicación, nos inquieta la manera en que la universidad piensa la investigación, esas formas de asumirla desde lo institucional que han de convocar a que sigamos comunicando planteamientos, metodologías y resultados. Razón por la cual reproducimos las palabras de apertura del Día Institucional de la Investigación, realizado el 16 de noviembre de 2018 en la UCM, y que expresan una visión de la investigación desde la universidad, que si bien está alineada con los requerimientos que debe cumplir una IES para su reconocimiento como tal ante las autoridades

nacionales e internacionales, también entraña la imperante necesidad del trabajo colaborativo, el análisis riguroso y la motivación constante por ampliar el conocimiento.

La conciencia plena para entender la vida misma como un ejercicio investigativo y la necesidad de afrontar nuestro desarrollo laboral, amparado en el propósito constante del descubrir y comprender, son la base para hacer de la investigación una opción de vida. Un camino complejo, un camino exigente, un camino de éxitos y frustraciones, un camino de arte y perseverancia.

El investigador en su trasegar atraviesa 3 etapas: investiga sobre lo que no sabe, luego investiga sobre lo que sabe y finalmente, investiga lo que sirve. En esta publicación de la UCM, se reconocen los alcances relevantes de investigadores comprometidos con la labor

En este momento institucional, el más cercano a la acreditación de alta calidad como una realidad, vale la pena discernir sobre el valor que

tiene "El Caminar" como ejercicio de aprendizaje, para luego emprender el viaje hacia una ruta concreta. El país mismo se desbordó en patentes improductivas, para luego trascender en la búsqueda de patentes útiles. Es el tránsito natural desde la cultura del hacer para saber hacer, hacia el lograr porque encontraste la manera de hacerlo mejor, y eso es la investigación, evolución. Se necesita tiempo para entenderlo y más tiempo para valorarlo.

En este camino para los valientes, que viven del pensamiento lateral, hay nuevas exigencias, nuevas reglas y nuevos desafíos. Antes, transitamos de proyectos a programas, actualmente permeamos la necesidad de los ecosistemas de enfoque regional, que seguramente transitarán en breve a ecosistemas con apertura al mundo. Las fotografías individuales se reemplazaron por las de un entramado de actores que convergen en un fin común, de poco alcance si no hay intervención social, si no hay innovación, si no hay emprendimiento.

Los enfoques actuales nos invitan a empoderarnos de las políticas públicas, a incidir en los Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación (CODECTI), involucrarnos en los planes sectoriales, el libro verde, los ejes transversales del plan nacional de desarrollo (2018-2022), principalmente, emprendimiento y productividad, así como el de ciencia, tecnología e innovación. A permear los aceleradores del desarrollo de nuestro país, como la digitalización productiva o como equidad-inclusión. Es tiempo de un impacto mayor al desarrollo social y empresarial. Es tiempo de apalancar experiencias internacionales de docentes y estudiantes, a través de convocatorias como nexo global. Es tiempo de viabilizar nuestras maestrías con estudiantes articulados desde el programa de jóvenes investigadores. Es tiempo de asumir la nueva disposición nacional sobre el sistema general de regalías, donde las gobernaciones establecen sus frentes de desarrollo y se despolitiza el manejo de recursos, siendo la universidad el actor protagónico que siempre debió ser.

La referenciación del contexto actual y futuro es parte de la apropiación de cada evento

de trasmutación investigativa. La única promesa concreta es que cada vez será más complejo, por eso debemos estar cada vez más dispuestos y preparados. Siempre habrá resistencia amparada en temores, propios de nuestra naturaleza y en lo fácil que olvidamos lo capaces que somos. Pero un velero apoyado en la brújula de nuestro PEU, en dirección hacia el faro de nuestro PDI, no ha de considerar juicios valorativos sobre la marea.

Hoy reconocemos que la inclusión declarada en nuestra visión amerita el reconocimiento de la diversidad de nuestros grupos de investigación, unos de disposición hacia el desarrollo de tecnologías ambientales, otros de enfoque hacia el fortalecimiento de la ciencia básica, otros comprometidos con las realidades de los conflictos que por décadas han convulsionado nuestro país, otros comprometidos con la trascendencia del pensamiento crítico, otros enfocados en las realidades del desarrollo urbanístico de la región, otros implicados en el sostenimiento epidemiológico del entorno, otros enfocados en el comportamiento cultural y los hábitos de afinidad y consumo. Esta diversidad también se reconoce en el tipo de producción que asume como especialidad cada grupo. Unos de normativas y regulaciones, otros direccionados a la producción de artículos top en aspectos tecnológicos y otros ligados a la generación de libros y capítulos de libro.

Hoy se celebra el avance de cada actor institucional que apoya la investigación, porque no solo los investigadores hacen posible la investigación. Hoy se reconoce la valentía de grupos con poco músculo investigativos que sin complejos logran convocatorias de Colciencias, tan importante como de aquellos que hacen el intento, que se integran para desarrollar proyectos de alto impacto y que no se cansan en la primera debacle de sus esfuerzos. Hoy día el investigador UCM también es reconocido en su área de estudio por la comunidad académica, por el sector productivo, por el sector gubernamental y por su contribución social. Sin duda alguna, hoy somos más capaces.

Gracias al investigador UCM comprometido, impoluto y consciente de que este trasegar es meramente darwiniano.

Pensamientos desde las orillas

Óscar Fernando Martínez Herrera

Antropólogo. Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura. Candidato a Doctor en Ciencia Política. Docente-investigador Universidad Católica de Manizales. Coordinador Núcleo de estudios en Memoria y Paz UCM. Coordinador Observatorio de Violencia y Paz de Manizales, Colombia.
omartinez@ucm.edu.co

Educar desde aprender y desaprender la "Memoria"

Pensar la educación como un elemento de transformación de la sociedad, implica desarrollar miradas estructurales sobre cómo estamos aprendiendo y enseñando a concebir nuestras propias realidades.

La educación es un proceso de reconocimiento de nuestro contexto, un aprendizaje mental conceptual, sensorial, estético, fáctico y práctico de lo que somos como seres humanos y de nuestra relación con los demás y con un entorno en transformación. Educar como valor primario en una sociedad es enseñar a otras generaciones, actores o grupos sociales, el cómo analizar, reflexionar, criticar y transformar el mundo en sus múltiples escalas y dimensiones.

Cabe preguntar entonces en el marco de la denominada "modernidad" si realmente este rol social, político, moral y ético de la educación lo estamos anclando a las condiciones, necesidades y realidades de nuestra sociedad. En ocasiones parece que el discurso educativo se posiciona enunciativamente en ciertos lugares de poder, y

al tiempo de manera paradójica se distancia de las relaciones emergentes que establecemos con los actores sociales de aprendizaje; educamos, pero no necesariamente transformamos; configuramos un enunciado epistemológico, y a su vez no correlacionamos este enunciado con la realidad de nuestros contextos.

Ejemplo de ello es la estandarización de las competencias educativas en las instituciones de enseñanza, donde parece prevalece más el cumplimiento de los estándares normativos que el ejercicio reflexivo del impacto real de la transformación generacional que conlleva la educación. Es así como la educación se convierte en un sistema de medición de capacidades homogéneas en la cual se deposita el conocimiento y se trasmite a través de múltiples plataformas.

Por tanto, allí empieza la reflexión sobre la función social de la Educación desde la trasmisión del conocimiento, que además ya es estandarizado con contenidos rígidos que pueden medirse en la memorización de datos en la mayoría de casos. Existen múltiples excepciones a esta idea estandarizada de la educación, empero,

evidenciamos en un patrón común: la práctica educativa desde la adecuación de los conceptos y la descripción evaluativa de los mismos en modelos de análisis desarticulados de las necesidades de la sociedad.

El caso colombiano no es ajeno a esta realidad, y en las últimas generaciones (salvaguardando excepciones, como siempre) evidenciamos cómo los procesos de transformación social que vive el país no necesariamente están articulados a dinámicas reflexivas emanadas desde el sistema educativo. Dinámicas como la enseñanza de la Historia o la Ética deberían estar articuladas de manera analítica y reflexiva a la comprensión de una sociedad en conflicto, con una guerra de más de 50 años y un proceso de transicionalidad de más de 4 años, además con tensiones sociales latentes y cotidianas como la corrupción, la burocracia, la debilidad de algunas instituciones, entre muchas otras problemáticas; aunque no sean estos imperativos sociales los que determinan los contenidos y significaciones en la enseñanza de estos temas, solo basta con revisar los contenidos curriculares de estas asignaturas en las instituciones públicas y privadas del país.

En Colombia la actualidad de la política educativa debe responder a las realidades y problemáticas de nuestro contexto, no supeditarse a las agendas políticas o academicistas aisladas de los debates propios de una sociedad en transición. Los contenidos, análisis y reflexiones de las prácticas educativas en el país, deben *desaprender* los modelos teóricos descriptivos que simulan realidades hipotéticas, dejando por fuera la construcción social de la realidad vivida, la realidad cotidiana, aislando de los procesos de enseñanza la comprensión de la sociedad.

Educar en el momento histórico de nuestro país implica resignificar la enseñanza desde sus contextos, dejar de solo ver el pasado en la historia de papel y construir *memoria* en la transformación de una sociedad en conflicto y en transición. Desaprender y resignificar las prácticas educativas amerita construir procesos de aprendizaje donde la *memoria* vivida, latente y plural, sean factores implícitos en el reconocimiento de las problemáticas y realidades que nos circunscriben.

El papel que jugará en los próximos años la enseñanza desde un componente transversal como la memoria, será legitimado socialmente, desde la posibilidad de mirarnos al espejo como sociedad, ver las atrocidades, tensiones, conflictos, resistencias, pervivencias y particularmente, las resiliencias que ha dejado la guerra en una sociedad que busca transformarse desde un esquivo, pero potente valor humano, que es la reconciliación social, individual y colectiva.

Si bien son muchos los factores que una sociedad debe repensar para construir un modelo educativo acorde con las realidades y necesidades de sus contextos, en el caso colombiano, los estudios emergentes en *Memoria y Transicionalidad* se convierten en referente sui generis (ya nuestra conflicto armado de por sí es sui generis), por ende, este abordaje de la educación analítica, reflexiva, crítica, en la cual la *Memoria* se articula al proceso de transformación social, será un paso importante en la construcción de propuestas pedagógicas, educativas, investigativas y curriculares correlacionadas con las realidades, problemáticas, tensiones y posibilidades de transformación de nuestra sociedad.

ARTÍCULOS DE
INVESTIGACIÓN

Fecha recibido: 13 de noviembre de 2018 · Fecha aprobado: 22 de enero de 2019

PROCESOS MESOCURRICULARES COMO FACTORES CONEXOS CON EL ÉXITO/FRACASO ESCOLAR

Francisco Arturo Vallejo-García

Normalista, Administrador de Empresas, Magíster en Educación, Candidato a doctor en Educación de la Universidad de Caldas. Investigador activo del grupo "Maestros y Contextos". Rector de la Escuela Normal Superior de Manizales. Profesor de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, Colombia. francisco.vallejo@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9257-7063

Origen del artículo

El artículo expone resultados de la investigación realizada en la tesis doctoral titulada "Éxito/fracaso escolar en relación con los criterios de promoción", adelantada en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Cómo citar este artículo

Vallejo-García, F. (2019). Procesos mesocurriculares como factores conexos con el éxito/fracaso escolar. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 12-25.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.121>



PROCESOS MESOCURRICULARES COMO FACTORES CONEXOS CON EL ÉXITO/FRACASO ESCOLAR

Objetivo: aplicar procesos mesocurriculares, contemplando períodos académicos, períodos de clase, planes de estudio y criterios de promoción como factores implícitos en el éxito o fracaso escolar. **Metodología:** investigación de tipo no experimental de carácter mixto, realizada a 588 estudiantes de la Escuela Normal Superior de Manizales, sin manipulación deliberada de las variables independientes para ver los efectos en las variables dependientes. Se aplicó el modelo pedagógico Educación Diseñada para la Enseñanza Diversa (EDAD) y la recolección de datos se logró en un solo momento. El alcance de la investigación fue de tipo descriptivo, correlacional y explicativo. **Hallazgos:** los procesos mesocurriculares consistentes en planes de estudio por semestres, períodos de clase entre 150 a 200 minutos y criterios de promoción por avance en el plan de estudios, inciden significativamente en el estudio del bajo rendimiento escolar. **Conclusiones:** a pesar de no existir evidencia de trabajos o estudios sistémicos sobre procesos mesocurriculares como factores conexos con el éxito/fracaso escolar, se evidencia que a través del modelo de Educación Diseñada para la Enseñanza (EDE) existen efectos positivos en el mejoramiento del rendimiento académico y menor reprobación de grados escolares, lo que permite su utilización como herramienta emergente para afrontar el fenómeno del fracaso escolar.

Palabras clave: éxito/fracaso escolar, rendimiento académico, pérdida de cursos, procesos mesocurriculares.

MESOCURRICULAR PROCESSES AS FACTORS ASSOCIATED WITH THE EDUCATIONAL FAILURE/SUCCESS

Objective: to apply meso-curricular processes regarding academic terms, class periods, study plans and promotion criteria as implicit factors in the educational success or failure. **Methodology:** non-experimental mixed method research, made with 588 students of the Escuela Normal Superior de Manizales, without an intentional manipulation of the independent variables. The Education Designed for Diverse Teaching) (Educación Diseñada para la Enseñanza

Diversa EDAD) pedagogical model was applied and the data collection was achieved in one stage. The scope of this research was descriptive, correlational and descriptive. **Findings:** the mesocurricular processes are constituted by study plans done by emesters, class periods between 150 to 200 minutes and promotion criteria due to study plan progress, and significantly impinge on the study of low school performance. Conclusions: despite the non-existing evidence of systemic studies on the meso-curricular processes as factors associated with the educational success/failure, there is a clear evidence of the application of the EDAD model, in which positive effects in the improvement of the academic performance and a low school grade failure are shown. All these factors allow the use of this emerging tool as an element to face the educational failure phenomena.

Key words: educational success/failure, academic performance, course failure, meso-curricular processes.

Introducción

El éxito fracaso/escolar es un fenómeno estudiado a partir de los años sesenta del siglo pasado; su comprensión se ha dado desde relaciones: socioculturales (Bourdieu y Passeron, 1995; Giroux, 1985; Kemmis, 1991), lingüísticas (Bernstein, 1971), con el sistema educativo (Holt, 1964; Perrenoud, 2008), pedagógicas (Avanzini, 1982) y con el saber (Zambrano, 2017). Estas obras fueron producto, a la vez, de importantes estudios estadísticos, por ejemplo: "En Francia, la encuesta longitudinal aplicada por el Institut National D'études Démographiques (INED), el estudio Plowden en Inglaterra y el célebre estudio sobre las escuelas en Estados Unidos conocido como el Informe Coleman" (Zambrano, 2014, p.25).

Las investigaciones en mención permiten la comprensión del éxito/fracaso escolar desde diferentes categorías, lo que lleva a una diversidad de conceptos; sin embargo, es poco lo que se ha mejorado en cuanto a rendimiento académico, pérdida de cursos y deserción estudiantil como elementos endógenos de las escuelas.

El concepto de fracaso escolar surge en la década de 1960 dado que antes se clasificaba a los estudiantes desde categorías que indicaban según la psicología condiciones de anormalidad, debilidad o retraso mental.

Se trataba de arrebatarles el poder a los pedagogos, pues a juicio de los profesionales clínicos ellos eran incapaces de traer los inadaptados a la normalidad. El papel

explicativo de las profesiones clínicas sobre los comportamientos de los sujetos escolares duró hasta más o menos 1968. (Zambrano, 2014, p.10)

Estas categorías devenían de la medicalización de la institución escolar y de la aplicación de la Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905). Al finalizar la Segunda Guerra Mundial cambian los paradigmas de clasificación de los comportamientos de los estudiantes y, a la vez, surge la necesidad de sistemas de medición. Por lo que la estadística ocupa un lugar importante en los estudios en contextos educativos; de allí que aparezcan informes que dan lugar al tema de fracaso/éxito escolar. Y con ello se empezaron a crear políticas públicas sobre estructuras, evaluación y promoción en el ámbito escolar (Charlot, Rochex y Bautier, 1992).

El planteamiento de que los factores socioeconómicos y culturales expuestos por Bourdieu y Passeron determinan el fracaso escolar, fue refutado por Charlot, Rochex y Bautier (1992), al encontrar que el saber es otro tornadizo en el escenario del fenómeno en estudio. Este es un panorama ampliado por investigadores como Perrenoud (2001), Marchesi (2003), Zambrano (2015) y Gimeno (2004), donde se da lugar a una amalgama de significados que sitúan el tema éxito/fracaso en estados de investigación, tan variados y complejos que los mismos creadores del concepto no se imaginaron la proliferación de literatura que se desarrollaría en torno a él.

Situando el concepto en el campo de la educación, podría ubicarse en el nivel de una teoría, lo

que conlleva a un espacio conceptual para observar distintos fenómenos escolares tales como: bajos niveles de aprendizaje, procesos de enseñanza desvirtuados, malos hábitos de estudio, condiciones familiares complejas, malas condiciones escolares, o distorsiones en los contenidos curriculares, entre otros.

Para responder a los problemas de repitencia, deserción y bajo nivel académico, muchos países han implementado políticas educativas, más desde imposiciones administrativas que desde un debate académico e investigativo. Colombia toma acciones en materia de promoción estudiantil con medidas gubernamentales como las siguientes:

- Por recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] se implementa la Escuela Unitaria en 1961, con el objeto de ampliar la cobertura para atender a todos los niños en un mismo salón clase, cada estudiante avanzaba a su propio ritmo, y el paso de los estudiantes de un grado a otro se aplicaba a través de la promoción automática. La dificultad de la Escuela Unitaria radicaba en que los alumnos, independiente del grado, realizaban las mismas actividades académicas, presentándose con ello bajos rendimientos académicos.
- En 1975 inicia el programa Escuela Nueva como respuesta a los diversos problemas en la educación primaria rural; era un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de la Escuela Unitaria. El criterio de promoción empleado era la promoción flexible, por lo tanto, la evaluación, la calificación y el avance de un grado a otro podría darse en cualquier momento del año, debido a que muchos estudiantes campesinos tenían que interrumpir los estudios en tiempos de cosecha y luego regresaban a terminar las asignaturas que tuvieran pendientes.
- El Ministerio de Educación Nacional (MEN) autoriza que “La promoción automática de un grado a otro en la educación básica primaria será materia de reglamentación especial por parte del Ministerio de Educación Nacional” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1976).
- En el año 1984, se exige que la evaluación de los tres primeros grados de la básica primaria preste especial atención a la edad y al ambiente social y cultural del que proceden los alumnos con el fin de garantizarles avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, reduciendo así las tasas de repitencia y la deserción frecuente en estos grados de la educación básica primaria. Para asegurar la *promoción flexible* de los estudiantes, no regirán para estos 3 grados los períodos de evaluación ni los valores ponderados de las calificaciones asignadas a los demás grados y niveles (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1984).
- Luego se prescribió la obligatoriedad de la promoción automática para la básica primaria urbana, con el objeto de mejorar los resultados en los procesos de aprendizaje (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1987).
- Surge después la promoción porcentual, exigiendo que “Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de los grados” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2002); posición más radical debido a que el fenómeno de repitencia de grados y bajos niveles académicos seguían presentando desajustes económicos para el financiamiento de la educación, la cobertura y permanencia de las clases menos favorecidas.
- Las grandes críticas de los actores académicos a la promoción estudiantil por factor porcentual (mínimo el 95%) y los bajos resultados académicos, ponen este tema en discusión durante el diseño del Plan Decenal de Educación 2006-2016; en consecuencia, el Estado colombiano proveyó autonomía a los Consejos Directivos para establecer los criterios de promoción escolar (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2009).
- Desde 1994, las instituciones educativas tienen:

[...] autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas. (Colombia, Congreso de la República, 1994, artículo 77)

A partir de la Ley 115, el Estado Colombiano confiere *autonomía curricular* a las instituciones educativas en materia de planes de estudio, distribución de períodos de clase, métodos de estudio, criterios de promoción, actividades deportivas y culturales entre otras.

Análisis del contexto

La ciudad de Manizales (Colombia) cuenta con 53 instituciones educativas (IE) oficiales, en las cuales los procesos mesocurriculares correspondientes a los planes de estudio, asignaturas¹ por semana, asignaturas por día laboral, y tiempo de los períodos de clase, son implementados de la siguiente manera:

- El 96,2%² de las IE orientan los planes de estudio a lo largo del año escolar³, ven en promedio 14 asignaturas por semana, dictan en promedio 6 asignaturas por día laboral y emplean en promedio períodos de clase de 55 minutos.
- El 3,8%⁴ de las IE orientan los planes de estudio por semestre⁵, ven en promedio 6 asignaturas por semana, dictan entre 2 a 3 asignaturas por día laboral y emplean en promedio períodos de clase de 150 minutos.

Los procesos mesocurriculares correspondientes a los criterios de promoción son implementados así:

¹El término asignatura puede ser empleado como área, proyecto, etc., de acuerdo con la dinámica de cada IE.

²Para un total de 51 instituciones educativas de las 53 existentes.

³Estudian todas las asignaturas desde el inicio (enero) hasta el final del año escolar (noviembre).

⁴Para un total de 2 instituciones educativas de las 53 existentes.

⁵En el primer semestre orientan la mitad de las asignaturas y en el segundo semestre el 50 % restante.

- El 96,2% de las IE tienen como criterio de promoción la aprobación o reprobación del año escolar por pérdida de asignaturas, distribuidas de la siguiente manera:

El 96,2% de las IE aprueban a aquellos estudiantes que no pierdan ninguna asignatura.

El 12% de las IE reprueban a quien haya perdido 1 asignatura.

El 69% de las IE reprueban a quien haya perdido 2 asignaturas.

El 15,2% de las IE reprueban a quien haya perdido 3 o más asignaturas.

- El 3,8% de las IE tiene como criterio de promoción la aprobación por avance en el plan de estudios, la repitencia se da solo en la o las asignaturas que se pierden durante el semestre de estudio⁶.

Analizando el contexto de la ciudad de Manizales, se puede determinar que: el 96,2 % de las IE sigue procesos mesocurriculares diseñados para reprobación del año escolar; la continuidad de los contenidos disciplinares durante todo el año lectivo es la base de la enseñanza; la gran cantidad de asignaturas por semana y día, exigen dejar el mayor porcentaje de tareas escolares para la casa; los cortos períodos de clase son aptos para la enseñanza, mientras el tiempo dedicado al aprendizaje cooperativo y la asesoría del profesor es mínimo.

Resultados de investigaciones sobre deserción

En Sonora, México, se estudiaron las posibles causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior, entre los años 2003 y 2004. Se empleó una muestra de 147 alumnos con rangos de edades entre los 15 y 22 años, donde se pretendió saber si se trataba de deserción o autoexclusión, obteniendo en sus resultados que:

[...] el proceso de admisión es anual, se observa que en el primer año abandonan los estudios más de la mitad de los que ingresan. Tales resultados muestran la importancia de reforzar las acciones de retención de estudiantes

⁶En estas IE no se pierde al año escolar, solo se repiten las asignaturas en que no se alcancen los logros esperados.

durante el primer año. Las principales razones mencionadas para abandonar la escuela fueron [...] la reprobación de materias (49%). (Abril, Cubillos y Moreno, 2008, p.8)

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) realizó estudios sobre el abandono escolar en segundo ciclo de la ESO, uno de sus objetivos fue "Medir el abandono escolar, según la definición dada, en los niveles 3º y 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria" (2007, p.24). Los resultados arrojados en el estudio informan que:

Del total del alumnado de la muestra de 3º y 4º de secundaria obligatoria, 16.697, son 56 los alumnos y alumnas que han abandonado el sistema, lo que equivale al 0,34% de la población de la muestra, algunas de las incidencias que se presentaron indicaron que un 61.3% presenta desmotivación hacia el estudio y un 38.7% tienen que ver con el fracaso escolar. (IVEI, 2007, p.29)

La Universidad Nacional Colombia desarrolló una investigación sobre los factores asociados a la permanencia y la deserción escolar en instituciones educativas oficiales (IES); en ella se encontró que la proporción de intención respecto a retiro y pérdida de al menos un grado fue: "(...) el 6% de los estudiantes han pensado retirarse del Colegio, el 7% alguna vez se ha retirado y el 23% ha perdido al menos un curso" (Universidad Nacional de Colombia, 2010, p.24). Se determinó que el aislamiento temporal se debe a: "(...) dificultades académicas el 26.7% y no le gusta el estudio el 26.2%" (Universidad Nacional de Colombia, 2010, p.57).

Según Perrenoud (2001), el fracaso escolar está relacionado directamente con las prácticas de evaluación y las condiciones de aprendizaje:

Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. (p. 511)

Resultados de pruebas externas en Colombia

Las secretarías de educación evalúan la calidad de la educación desde el rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, español y ciencias naturales, entre otras. Para ello, el MEN aplica anualmente las pruebas SABER 3º, 5º y 9º para "[...] contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo" (Ministerio de Educación, 2015, p.1).

Los resultados de las pruebas SABER 9º de Manizales y Colombia en las áreas de Lenguaje y Matemáticas son los siguientes:

Comparación niveles de desempeño de Manizales con Colombia. Grado 9º

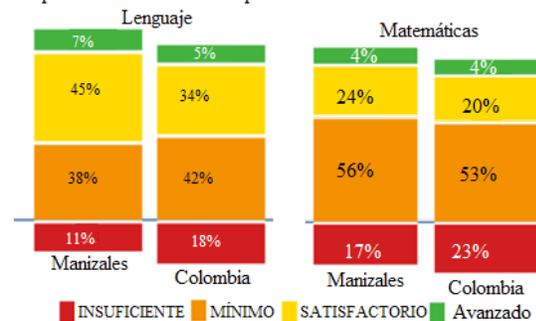


Figura 1. Resultados de lenguaje y matemáticas (ICFES, 2016)

En Manizales, el 11% de los estudiantes de grado noveno presentan insuficiencia en el área de español, mientras 38% alcanza el mínimo, 45% nivel satisfactorio, y el 7% avanzado. En comparación con el rendimiento de Colombia en general, el de Manizales es superior. En matemáticas el 73% de los estudiantes de Manizales están entre el nivel insuficiente-mínimo, y el 79% de los estudiantes colombianos se encuentran en dicho nivel, lo cual muestra un panorama preocupante.

Desempeño desde el contexto internacional

La prueba PISA evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años de edad han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para la plena participación en las sociedades

modernas. La evaluación se centra en la lectura, las matemáticas, la ciencia y la resolución de problemas, con ello se busca que los países participantes desarrollen políticas educativas para el mejoramiento de la calidad educativa.

PISA evalúa la capacidad del estudiante para analizar y entender un texto, así como su habilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real y desempeñarse de forma adecuada en la sociedad. La prueba de matemáticas está enfocada en determinar la habilidad de los estudiantes para formular, usar e interpretar las matemáticas como herramienta para explicar y predecir eventos relacionados con la vida real. Finalmente, la prueba de ciencias evalúa el nivel de entendimiento y aplicación de conocimientos para identificar preguntas, adquirir nuevo conocimiento, explicar fenómenos y sacar conclusiones basadas en la observación de evidencia científica. (Ministerio de Educación, 2016, p.5)

En el año 2015 participaron 72 economías, los desempeños de Colombia con respecto al país que ocupó el primer puesto y el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] fue:

El primer puesto lo ocupó Singapur con 535 puntos en lectura, 564 puntos en matemáticas y 556 puntos en ciencias. El promedio de la OCDE fue de 493 puntos en lectura, 490 puntos en matemáticas y 493 en ciencias. Colombia ocupó la posición 55 en lectura con 425 puntos, la posición 58 en ciencias con 390 puntos y la posición 62 en matemáticas con 416 puntos. (Ministerio de Educación, 2016, p.12)

El desempeño de Colombia se encuentra por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas evaluadas y muy lejos del puntaje de Singapur.

En este orden de ideas, se observa que tanto las pruebas nacionales como las internacionales, muestran un panorama lánguido en cuanto al rendimiento de los estudiantes colombianos en el aprendizaje de español, matemáticas y ciencias naturales.

Dentro de la revisión literaria no aparecen referencias a los procesos mesocurriculares como factor conexo con el éxito o fracaso escolar, se evidencia que este fenómeno escolar y su relación

con los diferentes sistemas de promoción (por poner un ejemplo) no ha sido objeto de estudio sistemático, es más:

Resulta claro, de acuerdo con estas apreciaciones, que el problema de la promoción automática no está suficientemente evaluado y que, en todo caso, su implantación, si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema, sino que, a lo sumo, lo posterga. (Tedesco, 1983, p.142)

En tal sentido, el propósito de esta investigación ha sido relacionar algunos procesos mesocurriculares como factores conexos con el éxito o fracaso escolar, generando un aporte conceptual para la comprensión del fenómeno descrito.

El objetivo de la investigación fue aplicar procesos mesocurriculares, contemplando períodos académicos, períodos de clase, planes de estudio y criterios de promoción como factores implícitos en el éxito o fracaso escolar.

Materiales y métodos

Instrumentos de investigación

Para recabar la información se aplicó el modelo pedagógico Educación Diseñada para la Enseñanza Diversa (EDAD), el cual está configurado con procesos mesocurriculares emergentes como se muestra a continuación.

- Períodos académicos. Hasta el año 2016 se empleó en la Escuela Normal Superior de Manizales un período académico anual de 40 semanas. Según la legislación:

Los calendarios académicos tendrán la flexibilidad necesaria para adaptarse a las condiciones económicas regionales y a las tradiciones de las instituciones educativas. El calendario académico en la educación básica secundaria y media se organizará por períodos anuales de 40 semanas de duración mínima o semestrales de 20 semanas mínimo. (Colombia. Congreso de la República, 1994, Artículo 86)

El modelo EDAD incorpora períodos académicos semestrales de 20 semanas.

- Planes de estudio. Hasta el 2016 se estudiaron en la Escuela Normal Superior de Manizales, 15 asignaturas en el año escolar. Partiendo de que las "Áreas pueden concursarse por asignaturas y proyectos pedagógicos en períodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales. Estas se distribuirán en uno o varios grados" (Colombia. Ministerio de Educación, 2015, artículo 2.3.3.1.3.1); el modelo EDAD, conforma 6 asignaturas por semestre.
- Períodos de clase. Hasta el año 2016, en la Escuela Normal Superior de Manizales se trabajaban diariamente 8 periodos de clase de 60 minutos, durante una jornada escolar de 7:00 am a 4:00 pm.
- Los tiempos de aula "[...] serán distribuidos por el rector o director en períodos de clase de acuerdo con el plan de estudios" (Colombia. Ministerio de Educación, 2015, artículo 2.4.3.2.1). El modelo EDAD agrupa 3 períodos de clase diarios de 165 c/u, incluyendo un descanso entre cada clase.
- Criterios de promoción. Para el año 2016, un estudiante de la Escuela Normal Superior de Manizales reprobaba un grado escolar si "[...] obtenía nivel bajo en tres o más áreas al finalizar el año lectivo" (SIE, 2013, p.20). Según la legislación "Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar" (Colombia. Ministerio de Educación, 2015, artículo 2.3.3.3.6).

Para el EDAD, el criterio de promoción es por avance en el plan de estudios, es decir, las asignaturas aprobadas por un estudiante no tendrán que repetirse.

Variables de estudio

Las variables utilizadas en los instrumentos de investigación como factores conexos con el éxito o fracaso escolar en cuanto a rendimiento académico y repitencia de cursos, fueron: distribución de los planes de estudio en el año escolar, número de asignaturas por semana, número de asignaturas diarias, tiempo de los períodos de clase, y criterios de promoción estudiantil.

Las tablas 1 a 5 muestran los resultados del rendimiento académico durante el año 2016 en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, español e inglés.

Tabla 1.
Rendimiento en matemáticas 2016

Escala de calificación 8°		% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		9°	10°	11°			
Superior	4,6 a 5	2,50	5,61	0,89	1,85	2,71	2,04
Alto	4,0 a 4,5	10,56	5,61	3,57	2,78	5,63	3,49
Básico	3,0 a 3,9	66,70	78,05	85,01	94,44	81,05	11,68
Bajo	0,0 a 2,9	18,31	18,22	5,52	0,92	10,74	8,88

El rendimiento superior en matemáticas fue en el grado 9°, con el 5,61% de los estudiantes.

Tabla 2.
Rendimiento en español 2016

Escala de calificación 8°		% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		9°	10°	11°			
Superior	4,6 a 5	6,30	3,72	0,89	0,92	2,95	2,59
Alto	4,0 a 4,5	23,64	33,64	18,49	19,05	23,70	7,01
Básico	3,0 a 3,9	54,77	63,21	72,23	73,33	65,88	8,68
Bajo	0,0 a 2,9	15,01	1,26	8,37	6,38	7,75	5,68

El mayor promedio se presentó en la escala Alto, con el 65,88% y una desviación estándar del 8,68.

Tabla 3.
 Rendimiento en ciencias naturales 2016

Escala de calificación 8°		% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		9°	10°	11°			
Superior	4,6 a 5	9,11	2,50	3,35	5,50	5,11	2,94
Alto	4,0 a 4,5	28,05	14,97	13,23	11,84	17,02	7,46
Básico	3,0 a 3,9	59,66	73,05	68,57	64,62	66,47	5,70
Bajo	0,0 a 2,9	9,11	9,47	11,65	18,04	12,06	4,13

El rendimiento bajo en ciencias naturales fue en el grado 11°, con el 18,04% de los estudiantes.

Tabla 4.
 Rendimiento en inglés 2016

Escala de calificación 8°		% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		9°	10°	11°			
Superior	4,6 a 5	4,50	2,47	7,83	2,73	4,38	2,46
Alto	4,0 a 4,5	23,53	11,83	23,95	15,44	18,68	6,01
Básico	3,0 a 3,9	60,20	84,40	68,05	77,37	72,50	10,58
Bajo	0,0 a 2,9	7,76	2,53	0,67	5,55	4,12	3,14

Inglés presentó el promedio más bajo con 4,12% de los alumnos.

La Tabla 5 muestra los resultados de reprobación del año escolar 2016 por grados.

Tabla 5.
 Reprobación de grado 2016

Grado	% de estudiantes reprobados por grado
8°	19%
9°	7%
10°	13%
11°	18%

El grado 8° presenta el mayor número de reprobación de cursos, con el 19% de los estudiantes.

Metodología

La investigación es de tipo no experimental de carácter mixto, sin manipulación deliberada de las variables independientes para ver los efectos en las variables dependientes, se basó en la observación de los fenómenos en el contexto natural para luego analizarlos.

Considerando el tiempo y número de momentos en que se realizan las mediciones, ellas “[...] pueden clasificar en transeccionales o longitudinales”

(Hernández, Collado y Baptista, 2006, p.246).

El diseño transeccional permitió la recolección de datos en un solo momento y su alcance en la investigación fue de tipo descriptivo, correlacional y explicativo.

Se trata de un estudio de campo que se desarrolló dentro de las aulas de clase, permitiendo obtener información requerida a través de los estudiantes de los grados octavos a once.

Proceso de investigación

En la Figura 2 se observan los momentos aplicados en la investigación. En primer lugar, se emplea el diseño longitudinal panel, que consistió en orientar las clases de los estudiantes con base en los procesos mesocurriculares configurados en el modelo EDAD; la intervención se llevó a cabo durante cinco meses. En el segundo momento se empleó el diseño transeccional, recolectando los datos al final de los cinco meses de aplicación de los procesos mesocurriculares, con un análisis de tipo descriptivo, correlacional y explicativo.

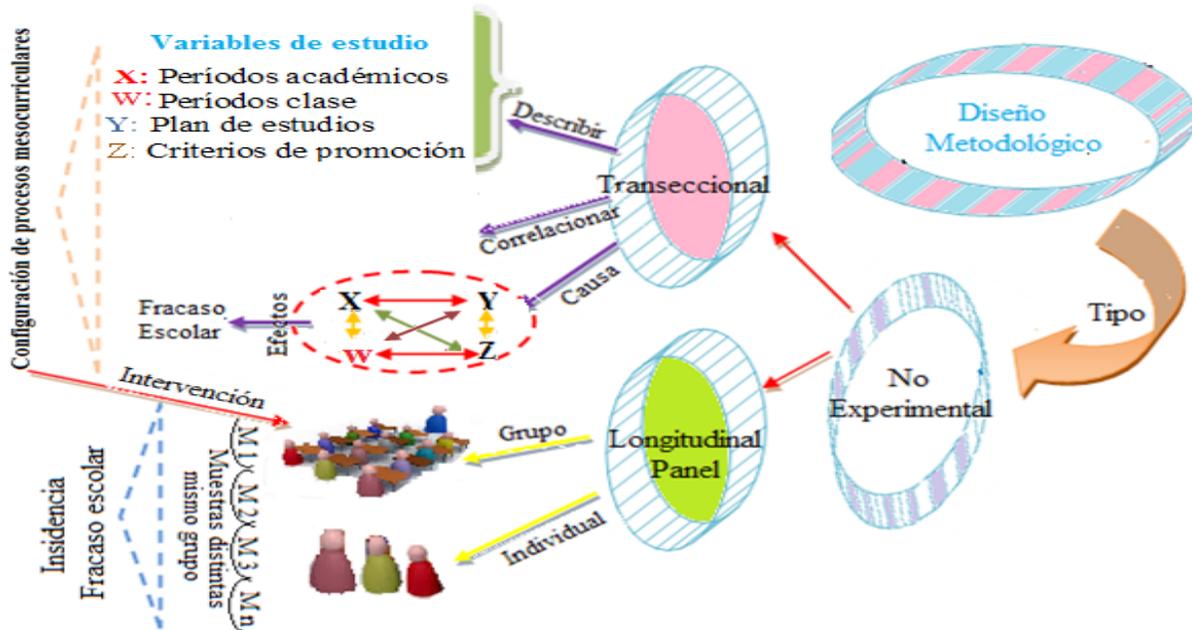


Figura 2. Proceso metodológico

Población y muestra

La investigación se realizó en la Escuela Normal Superior de Manizales, ubicada en la ciudad de Manizales (Colombia). La población objeto de estudio estuvo conformada por 175 estudiantes de grado octavo, 151 de grado noveno, 144 de grado décimo y 118 de grado once, para un total de 588 alumnos; cuyas edades oscilan entre los 13 y los 18 años (SIMAT, 2017).

Se estudió una muestra de 185 estudiantes con una confiabilidad del 95% y un error del 5%. La muestra se calculó con base en la fórmula:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{NE^2 + Z^2 pq}$$

Resultados

El propósito de la investigación fue aplicar procesos mesocurriculares consistentes en:

- Planes de estudio por semestres
- Períodos de clase entre 150 a 200 minutos
- Criterios de promoción por avance en el plan de estudios

Con lo anterior se busca disminuir el fracaso escolar, analizado este fenómeno desde el rendimiento académico y la pérdida de año escolar.

Las tablas 6 a 9, muestran los resultados del rendimiento académico durante el año 2017, en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, español e inglés de la Escuela Normal Superior de Manizales.

Tabla 6.
 Rendimiento en matemáticas 2017

Escala de calificación 8°		% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		9°	10°	11°			
Superior	4,6 a 5	1,31	2,98	9,38	2,38	4,01	3,64
Alto	4,0 a 4,5	6,19	8,91	11,01	13,21	9,83	2,99
Básico	3,0 a 3,9	91,27	86,54	71,25	68,98	79,51	11,05
Bajo	0,0 a 2,9	1,22	7,65	8,36	10,30	6,88	3,93

El rendimiento superior en matemáticas se presentó en el grado 10°, con el 9,38% de los estudiantes.

Tabla 7.
 Rendimiento en español 2017

Escala de calificación 8°		% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		9°	10°	11°			
Superior	4,6 a 5	2,27	5,8	3,98	0	3,01	2,47
Alto	4,0 a 4,5	1,22	23,37	9,35	7,89	10,45	9,30
Básico	3,0 a 3,9	97,6	60,13	85,35	92,11	83,79	16,55
Bajo	0,0 a 2,9	0	10,60	1,31	0	2,97	5,11

El mayor promedio se presentó en la escala Básico, con el 65,88% y una desviación estándar del 16,55.

Tabla 8.
 Rendimiento en ciencias naturales 2017

Escala de calificación 8°		% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		9°	10°	11°			
Superior	4,6 a 5	4,82	4,44	5,56	8,57	5,84	1,87
Alto	4,0 a 4,5	12,24	30,84	17,95	20	20,25	7,78
Básico	3,0 a 3,9	75,87	58,14	66,56	71,43	68	7,59
Bajo	0,0 a 2,9	7,06	6,58	9,92	0	5,89	4,19

El mayor porcentaje de estudiantes que se ubicaron en el nivel bajo, se dio en el grado 10°, con un 9,92%.

Tabla 9.
 Rendimiento en inglés 2017

Escala de calificación 8°		% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		9°	10°	11°			
Superior	4,6 a 5	13,50	6,08	0	8,11	6,92	5,57
Alto	4,0 a 4,5	9,9	23,61	5,44	24,32	15,81	9,58
Básico	3,0 a 3,9	62,16	66,15	79,43	67,57	68,82	7,43
Bajo	0,0 a 2,9	14,43	4,16	15,12	0	8,42	7,52

Inglés presentó el promedio más bajo con 8,42% de los alumnos.

La Tabla 10 muestra los resultados de reprobación de asignaturas o proyectos, por grados.

Tabla 10.
Reprobación de grado 2017

Grado	% de estudiantes reprobados por grado
8°	5,47%
9°	7,78%
10°	6,63%
11°	4,02%

El grado 9° presenta el mayor número de reprobación de asignaturas, con el 7,78% de los estudiantes.

Discusión

El análisis de la información se realizó utilizando estadística descriptiva (medidas de tendencia central, frecuencias y promedios). Su alcance fue de tipo descriptivo, correlacional y explicativo, empleando para ello una entrevista semiestructurada.

Respecto al rendimiento en matemáticas, se puede ver que los promedios alto y superior aumentaron al pasar de 2,71% y 5,63% en el año 2016, a 4,01% y 9,83% en el 2017.

En el área de español aumentó el número de estudiantes en el nivel superior al pasar del 2,95% en el 2016 al 3,01% en el 2017. A la vez disminuyó el número de estudiantes en el nivel bajo al pasar de 7,75% en el año 2016 al 2,97% en el 2017.

Ciencias naturales presenta una particularidad: en el nivel superior, disminuye levemente el número de estudiantes al pasar de 5,11% en el año 2016 al 5,84% en el año 2017, pero presenta una gran rebaja el número de estudiantes en el nivel bajo al pasar de 12,06% en el año 2016 al 5,89% en el año 2017.

El aprendizaje del idioma inglés aumenta el número de estudiantes en el nivel superior al pasar de 4,38% al 6,92% en el año 2017; a la vez, aumenta el número de estudiantes en el nivel bajo, al pasar de 4,12% en el año 2016 al 8,42% en el 2017.

De la muestra de 185 estudiantes, el 89% atribuye el aumento de los niveles académicos a los períodos de clase de 165 minutos; afirman que ello ha permitido la realización de las tareas escolares dentro del aula, el aprendizaje cooperativo entre los compañeros y la asesoría del maestro en temas que presentan dificultad. De esta manera se confirma que cuando los individuos cooperan durante el aprendizaje, ocurre un conflicto socio-cognitivo que crea un desequilibrio cognitivo, lo que motiva el impulso para asumir puntos de vista y para el desarrollo de las habilidades del pensamiento (Piaget, 1950), lo que conlleva a aumentar el desarrollo intelectual cuando se alcanzan consensos con otras personas que tiene posturas opuestas.

Un 32% de los estudiantes expresa que los períodos de clase son fructíferos para el aprendizaje, siempre y cuando el profesor prepare la guía de estudio con actividades que abarquen los 165 minutos de la clase, de lo contrario se pierde la motivación y el sentido de la asignatura. La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel y Helen, 1983), enfatiza la importancia que tiene para los estudiantes la formación intelectual; por lo tanto, la preparación de un plan de clase por parte del profesor es el camino para diseñar las estrategias de aprendizaje que debe iniciar, en palabras de dichos autores, por los conocimientos previos del alumno. Otra teoría importante a tener en cuenta durante la planeación de una clase es el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961), en la que se plantea la importancia de la construcción del conocimiento mediante la inmersión del estudiante en situaciones problemáticas que lleven al alumno a descubrir el conocimiento a través de sus propias habilidades del pensamiento. En tal sentido, estas teorías siguen teniendo vigencia como mecanismos que debería utilizar el profesor para hacer que las clases pasen de la enseñanza al aprendizaje de los estudiantes.

El 54% de la muestra explica que los períodos largos de clase han facilitado mayor comprensión de los contenidos en las diferentes áreas de español, matemáticas, ciencias naturales e inglés. Ahorabien, el conocimiento es un fenómeno social que se construye colectivamente para desarrollar ciertas habilidades cognitivas, que determinan el funcionamiento mental de un individuo como reflejo de los logros alcanzados de un colectivo,

donde un concepto es la expresión de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), de lo que un individuo puede comprender por sí mismo, en comparación con lo que podría lograr si trabajara en cooperación con los compañeros de estudio. Según lo anterior, es válido lo que expresa la población objeto de este estudio.

Un 95% de los alumnos afirma que los períodos académicos semestrales, sumado a las pocas asignaturas estudiadas en semana, son estrategias que han facilitado mayor concentración en las seis asignaturas que cursan, mejores discusiones de los temas y aportes entre los compañeros. Según la teoría de la controversia constructiva (Johnson y Johnson, 2009), enfrentarse a posturas diferentes enriquece el contenido y hace evolucionar los conceptos y conocimientos de los individuos que participan en él. Esto es precisamente lo que se refleja con la ampliación de los tiempos de clase y en el que haya pocas asignaturas que atender en la semana.

Los datos arrojados en la investigación muestran sobre las posturas de Bourdieu y Passeron (1995) (quienes afirmaban que las variables socioeconómicas afectaban directamente el rendimiento académico y la reprobación de cursos no son las únicas asociadas al fracaso escolar), que los procesos mesocurriculares son otros elementos a tener en cuenta dentro de la categoría atribuida al fenómeno en mención.

En este sentido, Perrenoud (2001) y Zambrano (2015) atinaron en sus afirmaciones sobre el saber como causa del abandono escolar. Los resultados de esta investigación advierten que los criterios de promoción también entran a esa categoría de factores conexos con el éxito o fracaso escolar.

"[...] las instituciones de educación formal gozan de autonomía [...] para adoptar métodos de enseñanza" (Colombia. Congreso de la República, 1994, artículo 77), mecanismo efectivo para que las directivas de las instituciones educativas se dispongan a crear y recrear nuevas formas de orientar los Proyectos Educativos Institucionales, como es el caso de los procesos mesocurriculares configurados dentro del modelo EDAD, pues

"[...] las demás variables de orden pedagógico, no resuelven el problema, sino que, a lo sumo lo postergan" (Ministerio de Educación, 2015, p.1).

Los grados 8°, 10° y 11°, pasaron de reprobación de un año escolar a reprobar solo las asignaturas pérdidas, esto llevó a reducir la pérdida de curso en más del 50% de los casos, a excepción del grado 9° que presentó un leve aumento de 0,78% (ver tablas 5 y 10). El 83% de los estudiantes atribuye la causa de esta situación a las pocas materias que estudian por semestre, sumado a la promoción por avance en plan de estudio, lo que facilita el adelanto de asignaturas de otros semestres, en aquellos casos que se tiene que repetir alguna materia. Numerosos estudios muestran que una de las razones de la pérdida de cursos eran dificultades académicas (Universidad Nacional, 2010) y reprobación de materias (ENDE, 2012). Estas son variables que es posible atenuar, empleando dentro de la autonomía escolar (Colombia. Congreso de la República, 1994, artículo 77) otros tipos de prácticas mesocurriculares, que permitan dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje.

Las mediciones revelan que, de una clase de 60 minutos, los primeros 15 se pierden mientras el profesor realiza el cambio de salón, ordena el grupo y llama a lista. 30 minutos son empleados en promedio para explicar un nuevo tema y los 15 restantes se dedican a responder algunas preguntas; lo que indica que la clase se dedica básicamente a la enseñanza y poco al aprendizaje.

El 73% de los alumnos comentan que la gran cantidad de materias a estudiar por semana (15 para el caso en estudio) poco permiten profundizar en el aprendizaje, lo que con lleva a un cúmulo de tareas escolares a realizar en el hogar y posiblemente a que respecto a los alumnos ocurra lo siguiente: "[...] no les guste el estudio, falta de tiempo para estudiar, las materias eran muy difíciles de estudiar ..." (ENDE, 2012, p.81) lo cual repercute en los bajos desempeños mostrados en las pruebas SABER 2016. Es indudable que los períodos de clase y el número de asignaturas a estudiar por semana, son factores conexos al éxito o fracaso de los chicos en la escuela.

Conclusiones

Dentro de la revisión documental no aparecen referenciados los procesos mesocurriculares como factores conexos al éxito fracaso escolar⁷; se evidencia que dicho fenómeno y su relación con los diferentes procesos mesocurriculares no han sido objeto de estudio sistemático.

Los procesos mesocurriculares configurados en el modelo EDAD demuestran ejercer efectos positivos en el mejoramiento del rendimiento académico y pérdida de cursos.

Existe una verdadera relación entre los períodos de clase y el número de asignaturas a estudiar en semana, con los resultados en el rendimiento académico y la reprobación; es decir, a mayor tiempo empleado para ejecutar una clase (165 minutos, para el caso en estudio) y menor cantidad de asignaturas, mayor rendimiento académico y menor reprobación de grados escolares.

El sistema educativo colombiano es un modelo de Educación Diseñada para la Enseñanza (EDE).

El modelo de EDAD es una apuesta emergente para afrontar el fenómeno del fracaso escolar.

Referencias

Abril, V., Cubillos, R. y Moreno, C. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-17.

Ausubel, J. y Helen, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Avanzini, G. (1982). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology*

of Language. Londres: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, (11), 191-244.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos de una teoría de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

Bruner, J. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, (4), 21-32.

Charlot, B. Rochex, J. & Bautier, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

Colombia. Ministerio de Educación (1976). Decreto 088. Por el cual se reestructura el sistema educativo. *Diario Oficial* 34495.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1984). Resolución 17486. Promoción flexible en los tres primeros grados de básica primaria.

Colombia. Ministerio de Educación (1987). Decreto 1469. Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. *Diario Oficial* 37989.

Colombia. Congreso de la República (1994). Ley 115. Ley general de Educación. *Diario Oficial* 41214.

Colombia. Ministerio de Educación (2002). Decreto 230. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos. *Diario Oficial* 41480.

Colombia. Ministerio de Educación (2009). Decreto 1290. Sistema Institucional de Evaluación.

Colombia. Ministerio de Educación (2012). Encuesta Nacional de Deserción (ENDE).

⁷En esta investigación se entiende el éxito o fracaso escolar desde el rendimiento académico y la pérdida de cursos.

- Colombia. Ministerio de Educación (2015). Decreto 1075. Decreto único reglamentario del sector educación.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2016). Colombia en PISA 2015. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. *Diario Oficial*
- Colombia. Ministerio de Educación. (2017). Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT).
- Colombia. ICFES. (2015). SABER 3°, 5° y 9°.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (2013). *Sistema Institucional de Evaluación*. Manizales: autor.
- Gimeno, S. y Carbonell, J. (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. España: Ciss Praxis.
- Gimeno, S. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), 36-65.
- Hernández, S., Collado, C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. United States: Pitman Publishing Company.
- ICFES. (2016). Resultados 2015, SABER 3°, 5° y 9°.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, (38), 365-379.
- Kemmis, S. (1991). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Marchesi, U. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Alianza.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, (4), 503-523.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt.
- Tedesco, J. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la Cepal*, (21), 131-144.
- Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país*. Colombia: Centro de Estudios Sociales.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zambrano, L. (2014). *Escuela y saber: figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica*. Santiago de Cali: Icesi; Fundación Mayagüez.
- Zambrano, L. (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría. *Educere*, (62), 57-68.
- Zambrano, L. (2017). Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría. *Revista Historia y Memoria, UPTC*, (14), 219-316.

Fecha recibido: 19 de octubre de 2018 · Fecha aprobado: 29 de enero de 2019

LA ARGUMENTACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE ENLACE QUÍMICO

Jesús Xavier Bernate-Tovar

Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Profesor Colegio Mayor de Nuestra Señora, Manizales, Colombia.

jxbermate@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-6314-6435

Francisco Javier Ruiz-Ortega

Doctor en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas, Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

francisco.ruiz@ucaldas.edu.co

ORCID: 0000-0003-1592-5535

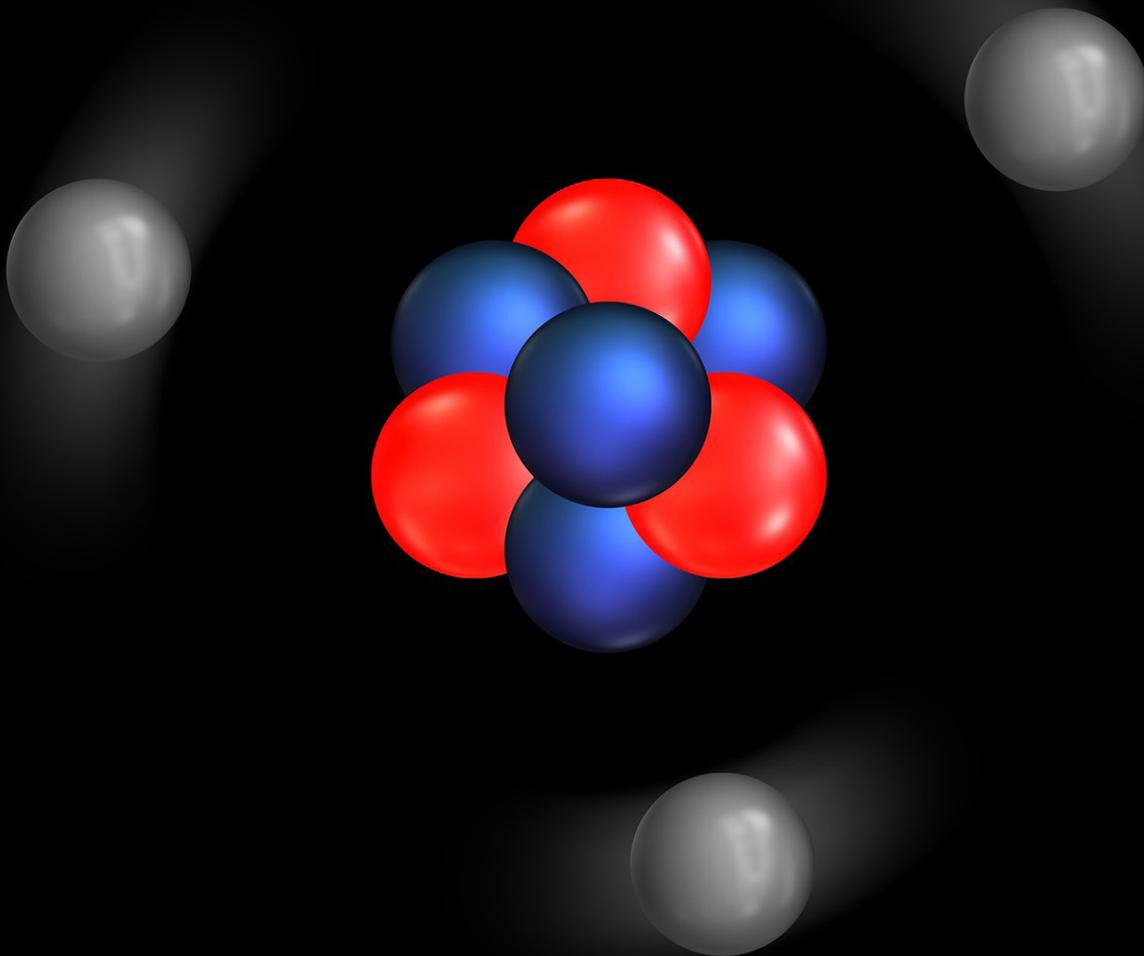
Cómo citar este artículo

Bernate-Tovar, J. y Ruiz-Ortega, F. (2019). La argumentación: una estrategia para el aprendizaje del concepto de enlace químico. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 26-36.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.122>



LA ARGUMENTACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE ENLACE QUÍMICO

Objetivo: Describir los niveles argumentativos que sustentan los modelos conceptuales de los estudiantes sobre el enlace químico. **Metodología:** La propuesta investigativa se fundamenta en un enfoque cualitativo de corte descriptivo, acompañado de análisis cualitativos. El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue un cuestionario aplicado a 25 estudiantes de un colegio urbano y oficial de la ciudad de Manizales, al inicio y al final de la intervención didáctica sustentada en el desarrollo de procesos argumentativos. **Hallazgos:** Los niveles argumentativos superiores están relacionados con modelos conceptuales escolares cercanos a los científicos. **Conclusiones:** Al implementar estrategias que propicien la argumentación en el aula de clase, se generó una relación proporcional en la complejidad de los argumentos construidos por los estudiantes, identificándose cambios graduales en el avance de los dos aspectos.

Palabras clave: argumentación, niveles argumentativos, modelos conceptuales, aprendizaje.

THE ARGUMENTATION: A STRATEGY TO LEARN THE CONCEPT OF CHEMICAL BOND

Objective: to describe the argumentative levels that support students' conceptual models on the topic of chemical bond. **Methodology:** the research proposal is based on a qualitative descriptive approach, along with a qualitative analysis. A questionnaire applied to 25 students of an urban-public school in the city of Manizales, Caldas, Colombia was the instrument used for the data collection process at the beginning and at the end of the didactic intervention supported in the development of argumentative processes. **Findings:** the highest argumentative levels are related to school conceptual models, which are close to the scientific models. **Conclusion:** When implementing the strategies that fostered the argumentation in class, a proportional relation in the complexity of the arguments built by the students, was generated, identifying gradual changes in the progress of both aspects.

Key words: argumentation, argumentative levels, conceptual models, learning.

Introducción

“Nuestro argumento es que, para proporcionar una educación científica adecuada a los jóvenes, es necesario re-conceptualizar las prácticas de la enseñanza de las ciencias a fin de representar el conocimiento científico como algo socialmente construido” (Driver, Newton & Osborne, 1998, p.289)

Actualmente se reconoce a la argumentación como una competencia a incentivar para la construcción del conocimiento científico en el aula, no obstante, es poco frecuente que ingrese al aula de clase de ciencias (Driver, Newton & Osborne, 1998). Ruiz (2012) afirma “[...] en clase de ciencias se da poco espacio a las discusiones, y los trabajos colectivos no muestran una clara intención de alentar al debate” (pp.156-157). Las estrategias típicas a menudo inhiben el discurso y la opinión, ocasionando que el estudiante no alcance una estructura argumentativa consistente, originando la pérdida en la claridad discursiva y aprobación de sus “episodios argumentativos (EA)” (Ruiz, Tamayo y Márquez, 2012, p.231).

Sobre la argumentación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, se han desarrollado investigaciones con las cuales se ratifica la importancia de propiciar ambientes en el aula que permitan convertir dichos procesos, en espacios dialógicos entre docentes y estudiantes alrededor de una disciplina específica (Campaner y De Longhi, 2007; Henao y Stipcich, 2008; Jiménez-Aleixandre y Díaz, 2003; Bravo, Puig, Jiménez-Aleixandre, 2009; Berland & McNeill, 2010; Sardá & Sanmartí, 2000; Sardá, 2005; Simon, Erduran, Osborne, 2006).

Frente a la argumentación en ciencias, esta se concibe como un proceso dialógico indispensable para la co-construcción y comprensiones de los conceptos disciplinares tratados en el aula (Ruiz, Tamayo y Márquez, 2015). Su relevancia se evidencia en debates y discusiones educativas, que tratan de simular los realizados por la comunidad científica, necesarios en contextos externos del aula, es decir, en la cotidianidad vivida por el alumno. De igual modo, es primordial entender que dicho asunto debe ser comprendido como acciones sociales, abordadas desde

procesos de interacción comunicativa (Henao y Stipcinh, 2008), para lo cual es indispensable estructurar la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva discursiva, que posibilite, por una parte, involucrar de manera explícita el lenguaje científico, y por otro, interpretar y actuar de forma conveniente en los diferentes contextos de interacción donde se movilice el que aprende.

La estructura argumentativa se abordó desde los estudios realizados por Sandler & Fowler (2006), específicamente en su rúbrica de la calidad de los argumentos, fundamentada en la perspectiva de Toulmin (Henao y Stipcich, 2008), siendo la justificación, el fundamento teórico y el contrargumento sus pilares. A continuación, se muestra la rúbrica utilizada para reconocer los niveles argumentativos de los alumnos participantes en la investigación:

Tabla 1.
Rúbrica de la calidad de la argumentación de Sandler & Fowler

Puntuación	Rúbrica
0	Sin justificación
1	Justificación sin fundamento teórico
2	Justificación con fundamento teórico simple
3	Justificación con fundamento teórico elaborado
4	Justificación con fundamento teórico elaborado y una contraposición

Fuente: Sadler & Fowler, 2006, p. 994.

Para esta investigación es fundamental dialogar sobre los modelos conceptuales, entendidos según Moreira, Greca y Palmero (2002), como “aquellos inventados, diseñados, por investigadores, ingenieros, arquitectos, profesores para facilitar la comprensión o enseñanza de sistemas físicos, o estados de cosas físicas, objetos o fenómenos físicos” (p.9). De igual manera son comprendidos como representaciones externas abaladas por una comunidad académica, las cuales se reconocen como conocimiento científico.

A su vez, es necesario diferenciar entre los modelos conceptuales y los modelos mentales, los primeros definidos anteriormente y los

últimos abordados como representaciones internas básicas en la funcionalidad del sujeto, que recrean internamente las cosas, pero no de forma concreta por quien las comprende, permitiéndole explicar y entender los fenómenos de una manera no necesariamente científica. Cabe anotar que los modelos conceptuales son diseñados por individuos que precisan de modelos mentales, los cuales son aprendidos y enseñados por otros sujetos que operan de la misma manera. Indicando que la mente humana se basa en ellos para producir, enseñar y aprender modelos conceptuales (Moreira, Greca y Palmero, 2002).

Después de realizar el rastreo teórico sobre el concepto de enlace químico, emergen 6 categorías que son: afinidad química, atracciones mecánicas, fuerza eléctrica, electronegatividad, naturaleza electrónica y modelo cuántico. Ellas se fusionaron para generar 3 modelos conceptuales, de allí que la categoría afinidad electrónica y atracción mecánica conformen al modelo conceptual de atracción mecánica (M1); la categoría fuerza eléctrica y electronegatividad estructuran al modelo conceptual de electroquímica (M2); y las categorías naturaleza electrónica y modelo cuántico formen al modelo conceptual configuración electrónica (M3). Las características de cada uno son:

Tabla 2.
Modelos conceptuales y sus características

Modelo conceptual	Características
Modelo atracción mecánica	Las partículas presentan atracción, que depende del grado de simpatía entre ellas. Moléculas que están constituidas por partículas en forma de racimo.
Modelo electroquímica	Las fuerzas eléctricas son las que permiten la formación de los enlaces químicos, a través de la atracción y repulsión que estabilizan las partículas en un equilibrio de energía potencial.
Modelo configuración electrónica	Se relaciona la valencia con la configuración electrónica para comprender la alteración de la estructura electrónica, junto con el modelo cuántico probabilístico, para explicar la liberación de energía en el fenómeno del enlace químico.

La tabla 2 establece las características de los modelos conceptuales, utilizados con el objetivo de ubicar a los estudiantes dentro de cada uno de ellos durante el proceso de diagnóstico inicial y final, para realizar los análisis posteriores de los resultados obtenidos. Autoría propia.

El presente documento es un extracto de la investigación titulada "La argumentación en la construcción de modelos conceptuales escolares sobre el enlace químico", desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas y que tiene como pretensión identificar los niveles argumentativos y modelos conceptuales escolares sobre el tema enlace químico con estudiantes de grado sexto de un colegio público de la ciudad de Manizales- Caldas.

Materiales y métodos

El Instituto Latinoamericano de la ciudad de Manizales es un colegio de carácter público, tiene como enfoque las pedagogías activas, y participa dentro del modelo de Escuela Activa Urbana (EAU). En el nivel de la Básica Secundaria, específicamente en el grado sexto. El grupo se conforma por 16 niños y 9 niñas, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 16 años de edad. Los estudiantes pertenecen a estratos socio-económicos 1, 2 y 3 y considerados como población vulnerable por el contexto social que se presenta en los barrios donde viven.

La propuesta investigativa se fundamenta en un enfoque cualitativo acompañado de análisis

cuantitativos de corte descriptivo para los niveles argumentativos y los modelos conceptuales. La descripción se genera tras el análisis de los textos elaborados por los estudiantes como respuesta a la aplicación en dos ocasiones de un cuestionario, integrado por preguntas de naturaleza abierta y que fue validado mediante prueba piloto y juicio de expertos.

Este estudio se orientó a la identificación de los niveles argumentativos que sustentan los modelos conceptuales sobre enlace químico. Para describir los niveles argumentativos se utilizó la rúbrica expuesta en la tabla 1. Para la ubicación y descripción de los modelos conceptuales se utilizó la tabla 2.

Resultados

Se relaciona en la figura 1 los modelos conceptuales de los estudiantes durante el momento inicial, con un modelo de atracción mecánica (M1) de 52%; modelo de electroquímica (M2) de 8%; modelo de configuración electrónica (M3) de 0%; y no respondieron (NR) de 40%. Al final de la investigación los porcentajes obtenidos fueron de 52% para M1; 48% en M2; 0% en M3 y NR.

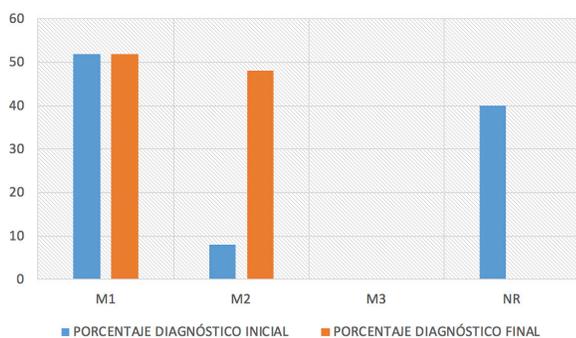


Figura 1. Relación modelos conceptuales iniciales vs finales

Los resultados obtenidos, en cuanto a los niveles argumentativos para el modelo de atracción mecánica M1, después de aplicar la herramienta diagnóstica, fueron: El 52% de los estudiantes se ubican en el modelo de atracción mecánica (ver gráfica 1), correspondiente a 13 estudiantes, repartidos de la siguiente manera: el 23% se ubican en N1 y 77% en N2; así como lo muestra la figura 2, donde se relaciona el modelo conceptual

M1 y el nivel argumentativo de los estudiantes:

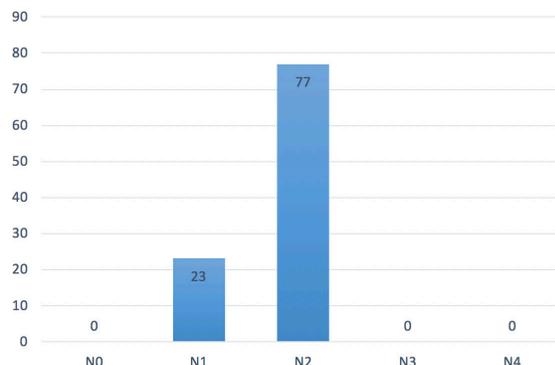


Figura 2. Relación entre el modelo atracción mecánica M1 y los niveles argumentativos durante el momento 1

La estructura de los argumentos de los estudiantes ubicados en N1 se caracteriza por presentar justificaciones sin fundamento teórico. A continuación, se extrae una respuesta que ejemplifica lo anterior:

Pregunta: ¿A qué le atribuyes que se rompa el jarrón de yeso, mientras que el de plata no?

P4: Yo creo porque el de plata es más fino y tiene partículas más gruesas.

El estudiante le atribuye a la fineza y el tamaño de las partículas las características que permiten la ruptura o no del material, evidenciando una estructura argumentativa con expresiones carentes de soportes teóricos claros, pese a ello, su respuesta se puede acercar al conocimiento disciplinar abordado desde el fundamento de atracción mecánica (M1), al establecer la existencia de partículas que conforman al objeto. Su nivel argumentativo refleja justificaciones sustentadas en lo sensorial, en este caso, la observación puede instarlo en un nivel "macroscópico" de representación del modelo, cuando dice "porque el de plata es más fino y tiene partículas más gruesas".

Para el Nivel 2, la estructura argumentativa de los estudiantes se caracteriza por justificaciones con fundamento teórico simple, así como se evidencia en las respuestas de algunos estudiantes. Para sustentar lo anterior se utiliza el siguiente ejemplo:

Pregunta: Si te pidieran explicar a un colega sobre la unión de los átomos presentes en los materiales que estamos analizando, ¿Qué le dirías sobre cómo se unen y cómo se puede eliminar esa unión?

P7: *Se unen por átomos o partículas pegajosas y se elimina esa unión con una quebradura o caída fuerte.*

Los estudiantes presentan en su estructura argumentativa justificaciones que contienen cierto carácter de científicidad (Custodio, Márquez y Sanmartí, 2015), que les permite generar explicaciones a sus pares, apoyándose en otorgarle propiedades pegajosas, como se evidencia en el fragmento: *“Se unen por átomos o partículas pegajosas”*, suponiéndose así, que las partículas realizan algún tipo de enlace, con el objetivo de formar a partir de los átomos, a las moléculas y por último a los objetos; además, nótese cómo eso “pegajoso” se elimina al romperse el jarrón por la caída, estableciendo una visión macroscópica del fenómeno.

Un apartado especial son las representaciones dibujadas por ellos, donde se acercan con mayor certeza al modelo conceptual de atracción mecánica como se evidencia en P8, que mediante su esquema mecánico en forma de engranes permite establecer la forma como comprende el fenómeno inicialmente. Su modelo mecanicista de conformación de los enlaces entre los átomos funciona de tal manera que cada engrane cumple la función de un átomo y sus enlaces se presentan cuando existe una sincronía perfecta entre engrane y engrane. El diagrama de P8, donde el yeso es el material, permite comprender la relación mediante una fuerza de atracción que muestran los átomos al realizar enlaces. Otra situación a analizar es la de P21, al cumplir con uno de las características principales del M1, en cuanto a la organización de los átomos en forma de racimo, tal como se observa en su dibujo.

Pregunta: Mediante dibujos representa la manera como los átomos que constituyen cada uno de los jarrones de plata y yeso están unidos.

P8

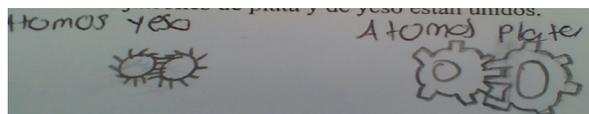


Figura 3. Dibujo del estudiante P8.

P21

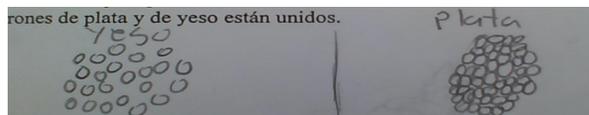


Figura 4. Dibujo del estudiante P21.

Otro de los aspectos relevantes obtenidos tras el análisis de los datos tiene que ver con las confusiones manifiestas en las respuestas de los estudiantes en relación con el átomo y su vinculación a estructuras “vivas” como la célula. Quizá, esta situación que refleja querer representar el átomo desde sus conocimientos sobre el tema celular, amplía mucho más el panorama de intervención al presentarse dificultades conceptuales muy arraigadas. P10 y P17 exponen una clara dificultad en relación con la manera, para ellos, de lograr romper los enlaces “por medio del microscopio” o de estar conformados por estructuras vivas “las bacterias”. A continuación, se ejemplifica mediante un fragmento lo antes mencionado:

Pregunta: Si te pidieran explicar a un colega sobre la unión de los átomos presentes en los materiales que estamos analizando, ¿Qué le dirías sobre cómo se unen y cómo se puede eliminar esa unión?

P17: *Se unen por las moléculas, esas moléculas y átomos que se unen se pueden separar por medio de un microscopio.*

Pregunta: Si pudieras atravesar el material del cual están hechos los jarrones, ¿Qué imaginas pudieras ver en tu paso de un lado al otro?

P10: *Se podría ver los átomos, partículas, las bacterias, etc.*

El modelo conceptual electroquímica (M2), corresponde al 8% del grupo (ver figura 1), constituido por 2 estudiantes del total, de los cuales el 100% se ubican dentro del nivel argumentativo N2, así como se muestra en la figura 5, donde se relaciona el modelo conceptual

electroquímica con el nivel argumentativo al inicio o momento 1 de la investigación:

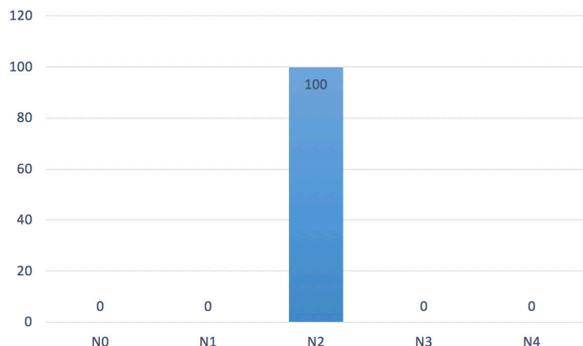


Figura 5. Relación entre el modelo electroquímica M2 y los niveles argumentativos durante el momento 1

Para el nivel argumentativo N2 los estudiantes presentan una estructura argumentativa que se caracteriza por justificaciones con alguna fundamentación teórica, permitiendo dar explicaciones próximas al conocimiento disciplinar. Para soportar lo anterior se extraen algunas respuestas de los estudiantes para ejemplificarlo:

Pregunta: Si pudieras atravesar el material del cual están hechos los jarrones, ¿Qué imaginas pudieras ver en tu paso de un lado al otro?

P16: Vería cómo están los átomos unidos y pudiera ver cómo son de frágiles los dos.

Los estudiantes articulan la estructura de sus argumentos con justificaciones que contienen una aproximación tenuemente científica, acercando sus respuestas a las propuestas fundamentadas desde el conocimiento disciplinar, al establecer que ellos podrían ver en su paso a través del jarrón "cómo están los átomos unidos", estableciendo una relación directa con el modelo conceptual de electroquímica.

Pregunta: Mediante dibujos representa la manera como los átomos que constituyen cada uno de los jarrones de plata y yeso están unidos.

P12

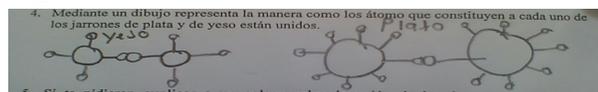


Figura 6. Dibujo del estudiante P12.

P12 dibuja el núcleo del átomo como una esfera de mayor tamaño y a los electrones con otras más pequeñas que lo rodean, dicha abstracción la deduce el investigador desde la interpretación que puede observar en las imágenes; de esta manera, el estudiante relaciona la unión de los átomos con los electrones más lejanos, tal como lo plantea el modelo conceptual M2 a través de la teoría de los electrones de valencia, donde los electrones juegan un papel preponderante para la realización de los enlaces que conforman a las sustancias.

P16

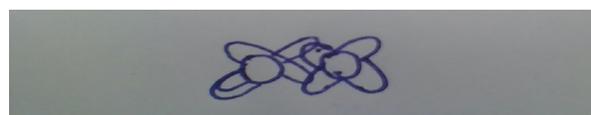


Figura 7. Dibujo del estudiante P16.

P16 tiene mayor aproximación al fundamento teórico simple propuesto en el nivel argumentativo 2. Las representaciones realizadas por él son muy rudimentarias, pero próximas al modelo atómico cuántico-probabilístico, permitiendo establecer relaciones e interacciones entre las órbitas más lejanas y entrar en contacto las mismas para producir el enlace, aportando una gran similitud a lo establecido por la teoría para la conformación de los enlaces químicos. Lastimosamente, no existen suficientes precisiones u otros elementos que permitan abstraer, por parte del investigador, una mayor elaboración en su justificación pictográfica.

Para el momento 3 o final, el modelo conceptual atracción mecánica (M1) se obtiene como resultado que el 52% se encuentran ubicados dentro del modelo conceptual correspondiente a 13 estudiantes, discriminados en 8% en N1; 77% en N2; y 15% en N3 (ver figura 8). La figura 8 muestra la relación entre el modelo conceptual y el nivel argumentativo de los estudiantes que se ubican dentro de M1.

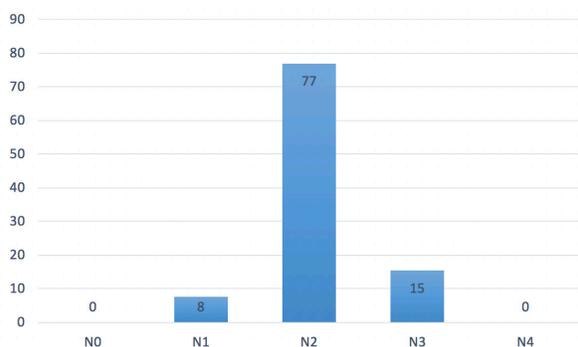


Figura 8. Relación entre el modelo atracción mecánica M1 y los niveles argumentativos durante el momento 3

Para el análisis nos remitiremos al nivel argumentativo 2 (N2). Se toma este debido a que se obtiene un alto porcentaje de estudiantes dentro de M1 para el momento 3, donde ellos se caracterizan por presentar estructuras que contienen justificaciones con fundamento teórico simple.

Al final del proceso (ver figura 1), dentro del modelo conceptual electroquímica (M2) se encuentran el 48% de los estudiantes del grupo que equivalen a 12; de los cuales el 58% se ubican en N2 y 42% en N3, como se evidencia a continuación:

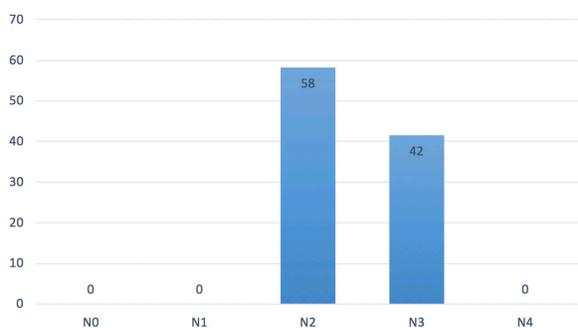


Figura 9. Relación entre el modelo electroquímica M2 y los niveles argumentativos durante el momento 3

El nivel argumentativo 2 corresponde a estudiantes que tienen como característica en su estructura argumentativa, justificaciones que permiten evidenciar cierta aproximación al conocimiento científico. Para demostrar lo anterior se utilizarán algunas respuestas de estudiantes que lo ejemplifican a continuación:

Pregunta: Si te pidieran explicar a un colega sobre la unión de los átomos presentes en los materiales que estamos analizando, ¿Qué le dirías sobre cómo se unen y cómo se puede eliminar esa unión?

P10: Se eliminarían cuando otro átomo le quitaría todos los electrones y se eliminaría la unión entre el jarrón.

P25: Los átomos se unen por enlaces, hay tres tipos de enlaces el covalente, iónico y metálico.

Los estudiantes utilizan justificaciones con algún fundamento teórico, al explicar a un colega la forma como se unen y cómo se elimina la unión de los átomos, abordado desde contenidos disciplinares propios de los enlaces químicos, así como lo es el enlace iónico al manifestar P10 "le quitaría todos los electrones", permitiendo evidenciar el concepto donde la ganancia y pérdida de electrones se da por la transferencia de los mismos para generar enlaces y la formación de sustancias iónicas como cationes y aniones, aunque esta situación no es manifestada directamente por el alumno, el investigador la intuye. Sumado a los aportes se encuentra P25 con su explicación, donde se aborda la unión por los enlaces, mencionando los tipos de enlaces avalados por las comunidades científicas para responder a la pregunta. La investigación evidencia que los alumnos, después de la intervención, reconocen e identifican a los enlaces químicos como ese elemento que hace posible que se unan los átomos para formar a las moléculas y a los objetos, a través de los electrones como eje principal y constitutivo para la realización de los enlaces como lo establece el modelo electroquímica (M2).

Dentro del nivel argumentativo N3 encontramos un grupo de educandos que alcanzan a desarrollar cierta elaboración en sus respuestas, aproximándolos a los modelos establecidos dentro la presente investigación, evidenciado en sus respuestas, así como se muestra a continuación:

Pregunta: Mediante dibujos representa la manera como los átomos que constituyen cada uno de los jarrones de plata y yeso están unidos.

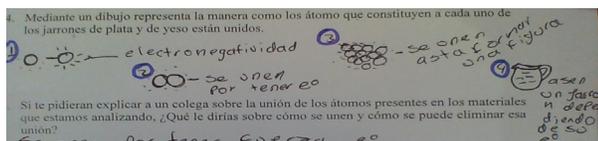


Figura 10. Dibujo del estudiante P11.

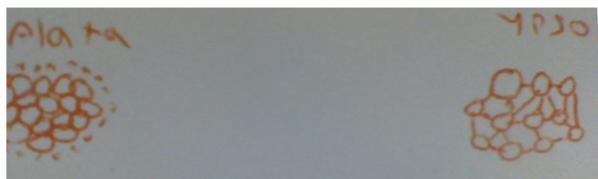


Figura 11. Dibujo del estudiante P13.

La figura complementa lo conceptual y lo argumentativo, en tanto que verla independiente de un texto escrito posiblemente debilitaría la ubicación en un nivel o un modelo conceptual. En tal sentido, podría decirse que los alumnos se ubican en el nivel argumentativo N3, al interpretar que sus estructuras argumentativas contienen algunos aspectos más elaborados, que los aproximan con potencia al modelo electroquímico, en tanto que el estudiante P11 establece una relación, por etapas, en la forma como se realizan los enlaces para estructurar a un objeto. Su representación permite observar a la electronegatividad como capacidad propia de M2, que propicia a través de la formación de enlaces la estructura atómica como constituyente de la organización macroscópica de la materia, así como lo es el jarrón que podemos observar; además, el estudiante le atribuye la formación de enlaces a las fuerzas electroquímicas donde los átomos y los electrones juegan un papel preponderante para la unión y conformación de la materia, siendo características propias del modelo, tal como se plantea desde la teoría dentro de la investigación.

Para complementar lo manifestado anteriormente, en relación con el nivel argumentativo N3 y su transversalidad con M2, se analiza el dibujo del estudiante P13 al representar los enlaces del jarrón de plata en forma de un racimo de esferas que simulan los átomos que se encuentran rodeados por unos puntos pequeños que se identificarían, desde la interpretación del investigador, como los electrones en el enlace metálico, así como lo plantea la teoría

del modelo, siendo un elemento potente para ubicar al estudiante en el nivel argumentativo N3, en razón de la estructura elaborada de su diagrama. Por el contrario, la representación del jarrón de yeso lo diseña formando algo similar a las estructuras cristalinas de los enlaces iónicos, con esferas grandes como si fueran los átomos y unas líneas que los mantienen unidos, similar a las fuerzas de atracción que realizan los electrones al formar los enlaces. Las abstracciones realizadas por el investigador se asumen por la similitud de las representaciones con las explicadas durante los momentos de la intervención. Nuevamente se logra relacionar el nivel argumentativo N3 desde su perspectiva de alcanzar que el alumno proponga una justificación con fundamento teórico elaborado al producir sustento e imágenes propias de la teoría que son reconocidas por él para dar explicación del fenómeno y su relación con el modelo de electroquímica M2.

Conclusiones

Se identifica una relación directa entre los modelos conceptuales y los niveles argumentativos. Es decir, que los estudiantes manifestaron procesos argumentativos relevantes cuando su nivel de apropiación del modelo fue más riguroso. Esto lo corroboramos con los cambios dados en cada una de las categorías objeto de análisis, de la siguiente manera:

1. En relación con los modelos conceptuales de los estudiantes, al comenzar la investigación, se ubicaba en los modelos atracción mecánica (M1) y electroquímica (M2), con mayor representación en el primero; al final del proceso se reconoce una reorganización entre los modelos, al encontrarse la mayor parte de los alumnos entre los modelos de atracción mecánica (M1) y electroquímica (M2).
2. En cuanto a los niveles argumentativos, al inicio los estudiantes se ubicaban entre los niveles argumentativos 0, 1 y 2, encontrando la mayor cantidad de representantes en el último; al finalizar se ubican con mayor proporción dentro del rango de los niveles argumentativos 1, 2 y 3, obteniendo un alto número de estudiantes entre los dos últimos.

Por otro lado, los cambios identificados fueron graduales. Los estudiantes avanzaron a niveles argumentativos y modelos conceptuales de una manera progresiva, con ello podemos afirmar que promover escenarios argumentativos en el aula facilita la comprensión y comunicación de los contenidos.

Referencias

- Berland, L. & McNeill, K. (2010). *A learning progression form scientific argumentation: understanding student work and designing supportive instructional contexts*. Recuperado de Wiley Online Library: www.wileyonlinelibrary.com
- Bravo, B., Puig, B. y Jiménez-Aleixandre, M. d. (2009). *Competencias en el uso de pruebas en argumentación*. Recuperado de ResearchGate: www.researchgate.net/publication/273138625
- Campaner, G. y De Longhi, A. (s.f.). Enseñar a argumentar. Un aporte a la didáctica de las ciencias. En *Tercer Encuentro de Investigadores en Didáctica de la Biología*. Buenos Aires.
- Campaner, G. y De Longhi, A. L. (2007). La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista electrónica de enseñanza de las Ciencias*, 442-456.
- Custodio, E., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2015). Aprender a justificar científicamente a partir del estudio del origen de los seres vivos. *Investigaciones didácticas*, 133-155.
- De Posada, J. (1999). Concepciones de los alumnos concepciones de los alumnos antes, durante y después de la enseñanza formal. problemas de aprendizaje. *Investigación didáctica*, 227-245.
- Fowler, T. D. (2006). *A Threshold Model of Content Knowledge Transfer for Socioscientific Argumentation*. Sci. Ed., (90), 986-1004. doi: 10.1002/sce.20165
- Henao, B. L. y Stipcich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 47-62.
- Jiménez-Aleixandre, M. y Díaz, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Investigación didáctica*, 359-370.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). *Resolución 2343 de junio 5 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá: autor.
- MEN. (s.f.). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá: autor.
- Moreira, M., Greca, I. y Palmero, M. (2002). *Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza & aprendizaje de las ciencias*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(3), 37-57.
- Nielsen, J. A. (2011). Dialectical features of students' argumentation: a critical review of argumentation studies in science education. *Res Sci Educ*, 371-393.
- Peterson, R. & Treagust, D. (1989). Misconceptions of covalent bond and structure. *Journal of Chemical Education*, 459-460.
- Peterson, R., Treagust, D. & Garnett, P. (1989). Development and application of a diagnostic instrument to evaluate grade-11 and -12 students' concepts of covalent bonding and structure following a course of instruction. *Journal of research in science teaching*, 301-314.

- Revel Chion, A., Couló, A., Erduran, S., Furman, M., Iglesia, P. y Adúriz-Bravo, A. (2005). Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar. *Enseñanza de las ciencias*, 1-5.
- Rincón, L. (2005). *Enlace Químico*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Ruiz, F. (2012). *Caracterización y evolución de los modelos de enseñanza de la argumentación en clases de ciencias en la educación primaria*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Ruiz, F., Tamayo, O. y Márquez, C. (2012). Los episodios argumentativos y las preguntas, como indicadores de procesos argumentativos en ciencias. *EDUCyT*, 229-244.
- Ruiz, F., Tamayo, O. y Márquez, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educacao e Pesquisa*, 629-645.
- Sarda, A. (2005). Enseñando a argumentar en torno a la educación ambiental. *Educar*, 17-26.
- Sarda, A. y Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Investigación didáctica*, 405-422.
- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of science education*, 235-260.

Fecha recibido: 21 de enero de 2019 · Fecha aprobado: 29 de enero de 2019

LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: POR LOS BORDES DE LO PERMITIDO, LO RESTRINGIDO Y LO RESISTIDO

Ana María Castillo-Bermeo

Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesora Institución Educativa Heraclio Uribe Uribe, Sevilla, Valle del Cauca, Colombia.

anamariacb79@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-9437-3064

Origen del artículo

Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado: "Imaginarlos de convivencia escolar: Entre los bordes de lo Instituido y lo Radical/Instituyente", realizado para optar el título de Magíster en Educación, en la Universidad Católica de Manizales durante los años 2015 – 2016.

Cómo citar este artículo

Castillo-Bermeo, A. (2019). La convivencia en la escuela: por los bordes de lo permitido, lo restringido y lo resistido. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 37-48.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.123>



LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: POR LOS BORDES DE LO PERMITIDO, LO RESTRINGIDO Y LO RESISTIDO

Objetivo: comprender los imaginarios sociales que tienen lugar en la escuela en torno a la convivencia y a las maneras de abordar las situaciones de conflicto. **Metodología:** se trazó una ruta metodológica de tipo cualitativo, bajo el enfoque y diseño de la complementariedad desarrollado por Murcia y Jaramillo (2000 y 2008). **Hallazgos:** en torno a las categorías: acercamiento al otro, figura de autoridad, metáfora del docente, y el maestro en la ventana, se encontraron prácticas que evidencian abordajes de las situaciones de conflicto que resultan limitados para dar soluciones acertadas a las mismas. **Conclusiones:** en la escuela existen imaginarios hegemónicos desde los cuales se aborda la convivencia basada principalmente en la autoridad, la vigilancia, la represión, el orden y la disciplina como mecanismos de control. No obstante, han emergido unos imaginarios radicales/instituyentes desde el discurso y la práctica de algunos actores sociales que posibilitan reflexiones encaminadas a realizar transformaciones, centradas en el establecimiento de una convivencia basada en el otro, en el respeto y en el diálogo.

Palabras clave: imaginarios sociales, convivencia, autoridad.

SCHOOL COEXISTENCE: AROUND THE EDGES OF WHAT IS ALLOWED, RESTRINGED OR RESISTED

Objective: to understand the social imaginaries that take place at school regarding coexistence and the best methods to address conflictive situations. **Methodology:** a qualitative methodological path was traced under the approach and design of the complementarity developed by Murcia and Jaramillo (2000 and 2008). **Findings:** concerning categories: approaching the other, authority figure, teacher's metaphor, the teacher at the window, practices which evidence approaches of conflictive situations that are limited when providing a proper solution for them. **Conclusions:** there are hegemonic imaginaries at school from which the coexistence is approached based mainly on authority, surveillance, repression, order and discipline as control mechanisms. However, some radical/

institutional imaginaries have emerged from the discourse and the practice of some social agents, which make possible the reflections, aimed to transform, centered in the foundation of a coexistence based in the other, the respect and the dialog.

Key words: social imaginaries, coexistence, authority.

Mientras que, para mí el juego es diversión, para el docente es peligro, todo es así, lo que para uno significa diversión, experiencia, adrenalina, para ellos significa peligro, grosería y peleas (actor social. G).

Introducción

La investigación que se presenta aquí emerge de las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de una institución educativa del Valle del Cauca (Colombia); allí se identificaron varios interrogantes sobre la situación de las aulas escolares, entre los cuales sobresale la pregunta: ¿por qué si se aplica todo lo establecido por la ley, la institucionalidad y la norma, se siguen presentando múltiples situaciones que afectan el clima escolar, la convivencia y los procesos educativos? Es así como se abre la oportunidad de acercarse a la realidad de las aulas desde otra ventana, la de los imaginarios sociales, entre los bordes de lo *instituido* (lo hegemónico, lo que es como es, lo que ha sido, lo que se ha dado) y lo *radical/instituyente* (lo que procura ser, lo que está siendo y busca salida, la creación que está por venir) (Castoriadis, 2003). Ampliar este horizonte permite observar mejor las diversas situaciones que se presentan a diario en nuestras aulas.

De esta forma, se inicia haciendo un rastreo teórico de estudios asociados a las categorías abordadas desde lo local, lo nacional y lo internacional, donde se encontró que mucho se ha hablado de convivencia escolar, de violencia escolar y de *bullying* en todas sus expresiones, pero muy poco sobre los imaginarios sociales de convivencia en el aula. Se habla de los imaginarios sociales sobre la escuela, pero no hay una ruta trazada sobre los imaginarios de convivencia en el aula vistos como acuerdos sociales que se van

forjando y creando nuevas formas de relaciones entre las personas y los grupos sociales.

Además del mencionado rastreo teórico, se reconoció, a partir de entrevistas, encuentros, observaciones y dibujos, la importancia que le dan los estudiantes a: los espacios, los gestos, las normas que construyen, los consensos que realizan, los acuerdos que asumen, los juegos que realizan, lo reglamentado y lo definido, así como a lo por venir y lo que está por ser; en fin, a lo que no se muestra precisamente en el cumplimiento de la norma, sino que la desborda, la esquivo y la fractura para generar otro tipo de relaciones (Jaramillo y Murcia, 2013).

Este artículo se fundamenta en diferentes perspectivas. Por una parte, se hace el abordaje del ser humano desde el reconocimiento del otro como posibilidad de formación en las instituciones educativas; por otra parte, se sustenta en el apoyo de las teorías de los imaginarios sociales y el construccionismo social como apuesta en la creación de realidades educativas y pedagógicas que contribuyen con una sociedad donde la diferencia pueda ser entendida como riqueza y como posibilidad; así mismo, se tienen en cuenta las realidades que asumen los márgenes en los que se mueve el ser humano definido tanto por lo que se le impone como por lo que transgrede dicha imposición (Mèlich, 2014).

Lo más interesante de la *experiencia* investigativa que se presenta aquí, reconociendo en ella lo que plantea Larrosa (2006) como todo aquello que ocurre al investigador, es quizás poder ver más allá de lo que está establecido, y reconfigurar lo que se es para dar origen a un nuevo ser que permita ver el mundo en otros tonos y que permita que la realidad se pueda sentir y expresar desde varios horizontes y no solo en una dirección. En el presente texto se abordan los

imaginarios propios de convivencia para lograr el acercamiento a las prácticas sociales y los acuerdos que están emergiendo en las aulas.

La escuela ha sido considerada en gran parte como el lugar (físico) que sirve para desarrollar habilidades y afianzar procesos cognitivos que van entrelazados con el desarrollo personal y social. Sin embargo, los estudiantes tienen formas diversas de relacionarse entre ellos, lo cual genera un clima escolar que en ocasiones no es el adecuado para desarrollar las *competencias* necesarias que les permitan vivir en sociedad (Parra, 1992).

A pesar de muchas prácticas y trabajos realizados en las instituciones se siguen presentando situaciones que generan conflictos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el problema como tal no son los conflictos sino la forma como se abordan, pues muchos de ellos se pueden resolver por medio del diálogo, de pactos y acciones concertadas, en lugar de agresiones verbales o físicas que pueden generar violencia en el aula.

Justamente, ese cambio de *estructuras* es una posibilidad para que lo nuevo aparezca, es decir, para que tanto la sociedad como las instituciones se transformen y puedan *convivir* entre ellas. Esto tiene relación con lo expuesto por Castoriadis quien considera que lo imaginario tiene que ver con lo inventado: "ya se trate de un invento absoluto [...], o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas" (2003, p.19).

Desde esta lógica se puede afirmar que los imaginarios sociales no solo están basados en la experiencia, sino que también tienen una amplia cimentación en los sueños, en los deseos, en diversas aspiraciones e intereses que hacen que las *estructuras* establecidas por la misma sociedad se vayan transformando (Márquez, 2007), dando origen a nuevos sentires y acuerdos que pueden ayudar a construir proyectos de convivencia alternativos.

Estas formas no solo se basan en lo acordado socialmente, sino que transitan por dinámicas

propias de las realidades que son móviles y diversas, y están asociadas a lo expuesto por Shotter (2002), quien sustenta que:

Los imaginarios tienen un carácter dinámico, intenso, móvil; están además en la capacidad de tener atributos "reales" a pesar de que no son localizables ni en el espacio ni en el tiempo. Así mismo su poder para operar en las acciones de las personas a partir de procedimientos socialmente compartibles los constituyen en elementos que ayudan en la interpretación social. (p.144)

La interpretación de lo que está ocurriendo en las aulas de clase respecto a la convivencia debe ir más allá de lo que está establecido en normas, leyes y reglas, ya que las realidades que se están viviendo en la escuela se construyen en un marco de actividades emocionales, actitudinales y gestuales que movilizan socialmente esas nuevas formas de convivir; es decir, la convivencia tiene que ver con las leyes y las normas, pero sobre todo, con el flujo constante de conversaciones y actividades de la vida cotidiana de las personas en sus contextos, pues hacen que una acción o una interacción pueda ser asumida como lugar de convivencia y de encuentro o no (Jaramillo, Mazonett y Murcia, 2014).

En las observaciones realizadas de manera participante y no participante y registradas en diarios de campo se encuentran visiones como la siguiente:

Profe yo pensé que le iba a ir peor, es que somos nuevos, venimos de Barragán y la verdad pensé que iba a perder todas las materias, esperemos a que pueda terminar el año. Gracias a Dios el patrón no puso problema por los niños, es que ya es muy difícil encontrar trabajo con niños. (Entrega de boletines, tercer periodo, 2015).

Cuando los niños deben cambiar constantemente sus lugares de residencia, por lo general nunca ven los temas completos, no terminan los años lectivos, como *andan* de un lado a otro, les cuesta hacer amistades, compartir con los demás compañeros, entre otros aspectos problemáticos. Cuando ya se están adaptando al lugar, a los compañeros y a los docentes, vuelven y cambian de residencia, por lo cual deben empezar nuevamente el proceso de adaptación; para unos

es más fácil, pero a otros les cuesta mucho estar reacomodándose constantemente.

En la institución abordada aparentemente se presenta una *sana convivencia*, son muy pocas las situaciones de agresión que se registran. No obstante, cuando se interactúa con la realidad, se evidencian situaciones que demuestran formas de relacionarse que no generan violencia física pero sí implican *violencia simbólica*, y que condicionan el actuar y el sentir de muchos de los estudiantes que asisten a las aulas.

Ahora bien, los imaginarios sociales corresponden a creencias, convicciones y motivaciones que las personas y las comunidades construyen en torno a su realidad, no solo para legitimarla y sostenerla, sino y, sobre todo, para modificarla (Murcia 2011). Este autor, en línea con Castoriadis (2003), sugiere que los imaginarios se mueven entre lo instituido y lo radical/instituyente. Así las cosas, la convivencia en la escuela recorre las fronteras de lo uno y lo otro como expresión itinerante del ser y estar en el mundo.

Por tal motivo, existe movilidad entre los bordes de lo instituido y lo radical/instituyente, como una frontera que se traspasa de lo permitido a lo restringido, de lo vivido a lo anhelado y de lo impuesto a lo acordado permanentemente.

Método

Esta experiencia investigativa tuvo sus bases metodológicas guiadas y soportadas en la investigación cualitativa, concretamente en el enfoque-diseño de la complementariedad, desarrollado por Murcia y Jaramillo (2000 y 2008). Este enfoque-diseño parte de la integración de diferentes métodos para la comprensión de la realidad social, por ello en la presente investigación el ser humano se concibe desde su particularidad como ser complejo y no desde la totalidad abstracta.

La convivencia es un asunto complejo que requiere ser comprendido y reconocido en sus múltiples expresiones y manifestaciones, y es por esto que se convierte en una alternativa de investigación social. Dada su complejidad, se hace necesario su estudio desde una perspectiva alternativa

y emergente que parte del reconocimiento de las realidades móviles y dinámicas en las que se genera, y al tiempo retroalimenta.

La complementariedad hace uso de la articulación de métodos, teorías y enfoques; para este estudio se abordaron elementos de la teoría fundada, y de los procesos de categorización simple, axial y selectiva. Este enfoque-diseño se caracteriza por ser dinámico y flexible, lo cual permite la comparación constante de los datos obtenidos construyendo y reconstruyendo el sentido, para, de esta forma, poder comprender el mundo circundante.

La investigación sobre la convivencia en el aula desde los imaginarios sociales busca mostrar las diversas formas en que los sujetos se relacionan, y evidenciar los acuerdos y los pactos inteligibles que se definen, se construyen y se establecen dentro del aula de clase. Es sobre esa realidad construida, estructurada e interpretada por cada sujeto, que se busca hacer un acercamiento, para, además, evidenciar que en las aulas de clase se presenta una convivencia que transita entre los bordes de los imaginarios sociales instituidos y los radicales/instituyentes, lo cual puede permitir comprender la realidad desde sus múltiples dimensiones. Es precisamente en ese transitar en el que se establecen acuerdos y pactos que configuran la convivencia en el aula.

El diseño siguió la lógica expuesta por Murcia y Jaramillo (2008), en tanto hubo tres momentos paralelos y trenzados con el propósito de comprender el fenómeno indagado desde la pre-configuración, la configuración y la re-configuración. El primer momento, estuvo matizado por la observación como técnica principal y el diario de campo como instrumento principal de recolección de la información. En el segundo momento se llevó a cabo el trabajo de campo con la aplicación de entrevistas en profundidad a niños y niñas seleccionados de los grados 6 a 11 bajo criterios determinados como edad, lugar de residencia y género; también se aplicaron a dos maestros. En total fueron 8 actores sociales que, como apertura a la entrevista, plasmaron en un dibujo o en una representación gráfica su comprensión de la convivencia en la escuela. Finalmente, se usó la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002)

como método para el procesamiento y la organización de la información desde lo abierto, lo axial y lo selectivo, para construir sentido y triangular la información obtenida desde los actores y las realidades consideradas.

Resultados



Figura 1. Tensión, bordes y relaciones entre imaginarios instituidos y radicales/instituyentes
Fuente: elaboración propia.

Para hablar de los imaginarios sociales sobre la convivencia escolar, primero hay que reconocer que existen unos que resultan dominantes, que se han reproducido y han sido aceptados por la sociedad. En esta dirección es importante escuchar las voces de los actores quienes a diario son minimizados bajo el discurso de la institucionalidad, de las normas, de las leyes encerradas en marcos de estructuras de poder, de sometimiento y de control (imaginario instituido). Desde esta lógica, Bocanegra (2007) afirma que la escuela es una:

Institución especializada, normalizada, cumple desde su emergencia con la función de formar, instruir e introyectar conocimientos, normas, valores y tradiciones propias de un grupo social bajo unos parámetros que hoy siguen vigentes. (p.188)

En este sentido, la exigencia de la norma, el sometimiento y el control aún se encierran en la escuela, el docente impone la autoridad y el estudiante acepta esta autoridad. Estas prácticas sociales son aceptadas y validadas en gran medida por el imaginario social instituido que gira en torno a la escuela; es así como se configura una institución de orden que genera un fuerte control coercitivo naturalizado en su vida cotidiana.

De igual manera, en la dinámica de los imaginarios sociales que atraviesan la escuela se encuentran aquellas expresiones que emergen con fuerza, que permiten visualizar procesos de transformación social y la configuración del imaginario radical/instituyente que proporciona movilidad hacia una formación basada en el reconocimiento del otro, en el diálogo y en el acoger al otro con hospitalidad (Mèlich, 2010; Skliar y Téllez, 2008).

Según lo anterior, se puede decir que en la escuela existen unos imaginarios hegemónicos desde donde se ha organizado la forma como se aborda la convivencia basada principalmente en la autoridad, en la vigilancia, en la represión, en el orden y la disciplina como mecanismo de control. No obstante, han emergido imaginarios radicales/instituyentes desde el discurso y la práctica de algunos actores sociales que posibilitan reflexiones encaminadas a realizar transformaciones centradas en el establecimiento de una convivencia basada en el otro, en el respeto y en el diálogo como herramienta para poder establecer una verdadera comunicación, y de esta forma, poder enfrentar los retos que a diario se presentan en el aula.

Para efectos del presente artículo, se mostrarán 2 categorías principales, una que expone cierto peso en los imaginarios instituidos (acercamiento al otro y la figura de autoridad del maestro) y otra que traza nuevas formas de relación como anhelo y proyección (metáfora del docente y el maestro en la ventana).

Acercamiento al otro



Figura 2. Acercamiento al otro
Fuente: SG³. Grado 8

Esta categoría hace referencia a las formas de las relaciones interpersonales. Existen unos imaginarios sociales instituidos que han servido para configurar la idea que se tiene de aquellos que nos rodean; muchas veces sirven para categorizar, clasificar y excluir; sin embargo, cuando se estaba configurando esta categoría, se encontraron manifestaciones que rompen con el estereotipo (imaginarios que lindan con lo radical/instituyente), con el discurso de tolerar al otro, pero apartándolo.

El contexto de interacción está definido desde la dinámica de los imaginarios sociales, los cuales se configuran durante la convivencia en la escuela, muchos de estos acuerdos muestran lo común, lo normalizado, lo socialmente aceptado, lo instituido, pero en ocasiones se presentan bifurcaciones que dejan ver nuevas formas de relacionarse, de acoger al otro según los imaginarios radicales/instituyentes.

Cuando se habla de grupo por lo general se piensa en un conjunto de personas reunidas que tienen características en común. Pese a ello, no solo las características en común son las que mantienen unidos a un grupo, en muchas ocasiones son las diferencias las que permiten crear lazos duraderos de amistad. En consonancia con lo expuesto, un actor social relata:

Y lo que más me agrada es que a pesar de las diferencias somos un grupo unido, siempre sacamos los proyectos adelante sin importar lo que uno u otro haga, somos un grupo y trabajamos como un grupo,

³Codificación utilizada para mencionar a los actores sociales que participaron en la investigación, las letras en mayúscula hacen referencia a la primera letra del nombre y a la primera letra del apellido, todo esto para salvaguardar la identidad del actor social.

eso es lo que más me agrada de estar con mis compañeros, además la pasamos rico, nos reímos, molestamos y trabajamos. LM

En un salón de clase se encuentran diversas formas de pensar, de actuar, de sentir, de expresar, y eso es lo que en muchas ocasiones une a los seres humanos. Aunque parezca insólito, en las diferencias se da la unión y el encuentro (Skliar, 2017), se crean lazos de amistad, se construyen grupos de trabajo y aunque no haya afinidades, esto no es impedimento para que se compartan momentos o espacios de forma agradable; luchar juntos por obtener un fin o por lograr una meta genera mucha satisfacción y las diferencias o mejor aún, lo diferente pasa a un segundo plano, porque lo importante es el estar juntos para construir o para lograr la meta.

Figura de autoridad



Figura 3. Figura de autoridad
Fuente: S.G grado 8

Esta es la mejor imagen con la que puedo representar al coordinador cuando llega al salón, llega a gritar, a regañarnos, así vaya a dar una información todos nos asustamos y dejamos de hacer lo que estamos haciendo, contenemos la respiración y cuando él se va del salón se escucha el ruido de todos exhalando como si nos pusiéramos de acuerdo para soltar el aire. SG

Este relato permite comprender la manera en que el imaginario de un estudiante se basa en el miedo, un miedo devenido de las formas de control que se ejercen para imponer un poder

coercitivo, sobre todo desde la encarnación de la figura de autoridad, en este caso, expresada en el coordinador.

Es así como diferentes impresiones se construyen en un aula de clase y por muchos años se han institucionalizado en el imaginario social sobre el docente, sobre la autoridad que debe ejercer en un aula de clase, sobre la disciplina y las formas en que el estudiante debe actuar. Respecto a las transformaciones que está viviendo la escuela, Palacios (2014) expresa que:

La educación así concebida asegura la integración del individuo a la sociedad por medio de una institución escolar que suscita en el niño un cierto número de estados físicos y mentales que se consideran necesarios e indispensables. Este modelo escolar se caracteriza por un sistema disciplinario bastante rígido, dirigido a controlar todas las conductas que podrían derivar en peleas, robos, y cualquier acción que perturbe el orden establecido, se trata de demostrar que la escuela es otro mundo, distinto al exterior por sus reglamentos. (p.342)

En algunas escuelas no se hacen muy evidentes las transformaciones sociales y políticas que se han dado en la sociedad, sigue existiendo un sistema disciplinario rígido e inflexible, con el cual se busca controlar y reprimir las diversas conductas de los estudiantes.

Respecto al tema de la disciplina se pudo evidenciar que para los estudiantes de grados inferiores (sexto a noveno) el imaginario social que han construido tiene elementos comunes: portarse bien, hacer silencio, estar sentado sin moverse del puesto, no hacer ruido, no reírse. Para estudiantes de grados superiores (décimo y once) la disciplina tiene otros componentes: esfuerzo, trabajo constante, responsabilidad y de vez en cuando surge la disciplina como control, como una fuerza hegemónica que parece inamovible. A continuación, algunos relatos de estudiantes acerca de la disciplina y de las maneras en que es ejercida por los docentes en el aula.

Para mi disciplina, es portarme bien en todo espacio y lugar, en el salón de clase, es estar en silencio sin hablar, sin reír, sin molestar. En ocasiones a uno le da la risa boba y por más que intente no reírse no puede, entonces los docentes creen que uno se está burlando de

ellos y se enojan, algunos docentes hacen la anotación en el observador, y otros ponen uno en la planilla de notas, pero nunca preguntan porque uno se está riendo y si preguntan a uno le da pena decir que es por nada. JA

La disciplina significa hacer silencio, sentarse derecho, no escuchar música, no hablar con el compañero. Hay docentes que permiten que uno escuche música, que hable, pero hay otros que por todo gritan y amenazan con hacer anotación en el observador o mandar a citar el acudiente. MV

El profe no permite que uno se pare del puesto, casi no lo deja ir al baño, ya uno sabe que él es así es muy estricto, y para evitarse un regaño uno hace caso, no pide permiso ni hace ruido, ni habla ni nada. SM

Disciplina para mí es la constancia que debemos tener para alcanzar nuestras metas, nuestros sueños, salir adelante, ser un gran profesional. Muchos docentes ejercen la disciplina reprimiendo, con autoritarismo, gritando, otros permiten que uno exponga lo que está pasando en ese momento, por qué se presentó esa situación, se crea un ambiente de conciliación y es más fácil poder interactuar con el docente que cuando está bravo y gritando como loco. VM

Para mí disciplina la considero como un hábito, el cual me ayuda a lograr mis metas a salir a delante para tener un mejor futuro. Y la verdad es que hay docentes con los que uno no puede hablar, son hasta groseros porque se enojan y no permiten que uno se exprese, otros empiezan a dar cantaleta, la amenazadera, que llaman a los padres; pero hay otros docentes que no son así, uno puedo reírse, hablar, escuchar música siempre y cuando desde el inicio de la clase se haya pactado con él. EZ

Los relatos anteriores, permiten comprender la fuerza de las acciones ya definidas, las cuales dejan entrever el conflicto entre los imaginarios instituidos respecto a la disciplina. En este sentido Foucault (2002) expresa que los mecanismos que se utilizan en las instituciones para corregir son represivos, lo que buscan es doblegar, someter y controlar; es tanto así que el castigo termina por convertirse en una función de la sociedad, en este caso se castiga por el bien de los estudiantes.

Metáfora del docente

La metáfora que se usará hace referencia a Atlas, personaje mítico griego responsable de sostener los cielos con sus grandes manos y sus fuertes hombros por toda la eternidad. Para él fue un castigo; pero, en el ámbito educativo, quizás la función más importante que debe cumplir el docente es la de acoger con sus fuertes brazos y manos sencillas a los estudiantes que los rodean, y solo el docente podrá definir si su ardua tarea es o no un castigo.



Figura 4. Metáfora del docente

Fuente: S.G grado 8

Esa soy yo cuando el profe explica, me gusta su clase, porque me permite imaginarme todo lo que él está hablando, no es aburrido, no grita, no se enoja, pero nos reímos y nadie hace recocha porque todo lo que nos explica nos gusta, nos interesa. SG

Para muchos estudiantes, la figura del docente representa opciones diversas como: autoridad, fraternidad, amistad, entre otras, las cuales generan odios y rechazo o afectos y complicidades. Es muy común encontrar estas situaciones en un aula de clase, ya que los que asisten a ella son seres humanos que piensan, actúan y sienten de diversas formas; es más, en el aula de clase se proyectan y se reproducen las relaciones interpersonales no solo entre los pares (estudiante-estudiante), sino entre estudiantes y docentes.

Siguiendo con esta lógica, se hace importante que el docente pueda establecer un diálogo con el estudiante, una conversación que permita crear experiencias significativas que son las que

hacen la diferencia y permiten que la clase no sea solo una transmisión de temas y contenidos. En palabras de Sennett (2009) el maestro es un artesano que hace con sus manos una obra de arte que es producto de su esfuerzo, de su valía y de la riqueza de los materiales con que trabaja, por tanto, la formación es siempre creación, novedad y apertura a lo distinto, es un puente que se teje entre lo hecho y lo que está por hacerse.

Pese a ello, algunos docentes no pueden construir ese puente que permite conmover al estudiante, y terminan solo transmitiendo contenidos, generando ambientes hostiles que no favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni la convivencia. Ello se debe a que se genera un desgaste tanto en el docente, quien termina por darle pereza el llegar a clase, como en el estudiante, quien siente una predisposición cuando entra el docente. El siguiente relato confirma lo expuesto:

Esos muchachos ya no quieren nada, solo molestar y estar jugando; si les trae uno libros para leer qué pereza, si son revistas, que eso para qué, si los pone uno a exponer solo leen, o a hacer una obra, no salen con nada [...], no, yo no sé qué hacer, me aburren, no me gusta ni entrar a ese grado. Docente RO

Cuando un docente renuncia a un grupo argumentando que no dejan dar clase, sencillamente lo está excluyendo, no reconoce las diversas formas que tienen los estudiantes de manifestar el inconformismo y el desinterés; tal vez no sean los estudiantes quienes deban cambiar de actitud sino el docente, pues es él quien debe buscar la polifonía de las diversas voces con las cuales se puede construir una sinfonía que permita que los estudiantes encuentren en la práctica una experiencia significativa.

El maestro en la ventana

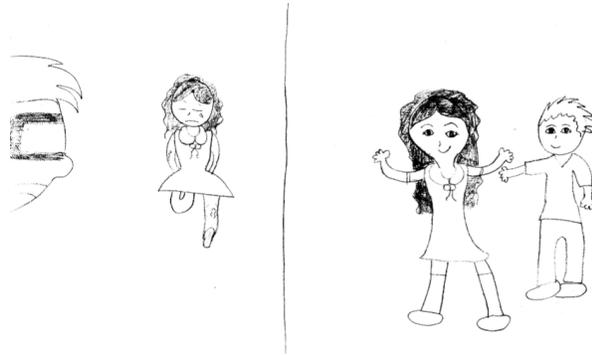


Figura 5. El maestro en la ventana

Fuente: S.G grado 8

“Mientras que para mí el juego es diversión, para el docente es peligro, todo es así, lo que para uno significa diversión, experiencia, adrenalina, para ellos significa peligro, grosería y peleas” (SG).

El anterior relato evidencia la reflexión que realiza un actor social frente a la interpretación que hace el docente de la realidad, el cual utiliza la excusa del cuidado para dominar y controlar. El poder que ejerce el docente se nutre a partir de los modos en que se busca controlar al estudiante; expresiones tales como: *no corra, no haga ruido, no grite, no juegue*, las cuales se institucionalizan en la escuela y se considera que el docente debe regularlas. Por otro lado, está la mirada del estudiante que ve con asombro como el docente interfiere en lo que a él le produce bienestar.

Esta categoría se llamó así haciendo referencia a la obra de Salvador Dalí *La muchacha en la ventana*, en la cual se observa a una mujer de espaldas en una ventana viendo el paisaje, viendo la inmensidad del mar; quizás, observaba como se alejaba el barco de la playa o simplemente estaba ahí tomando aire. La interpretación de la realidad se puede hacer desde el horizonte, cada mirada refleja y construye una realidad; cada mirada significa la interpretación o la reconstrucción de esa realidad.

El docente puede interpretar las diversas acciones de sus estudiantes desde el contexto que los describe, desde las representaciones, o desde los imaginarios sociales psicossomáticos (radicales) que por años ha forjado; así mismo, el estudiante hace la construcción desde su realidad: los juegos, las palabras, los gestos, las normas y sus expresiones, en el entorno de su contexto desde donde transitan las formas de ser-hacer y de decir-representar.

Existen nuevas formas de organizarse, las redes sociales, la afinidad de género, la tecnología, todo eso hace parte de la vida diaria, y muchas de las cosas que los estudiantes encuentran en la red, en la televisión, o que comparten con otros grupos, influyen en su comportamiento, en su forma de vestir, de hablar y compartir con los otros. Es un nuevo desafío poder entender las diversas manifestaciones que se presentan en el aula y más aún, cuando existe una herencia de autoritarismo, sometimiento y obediencia.

Conclusiones

Aunque existe una movilidad de los imaginarios instituidos en la escuela respecto a la convivencia, la poca práctica social hace que las acciones de cambio pierdan fuerza y terminen siendo una herramienta pedagógica para algunos actores sociales.

Los imaginarios instituidos constantemente son fracturados especialmente por los estudiantes quienes buscan romper estas hegemonías, las cuales son consideradas represivas e innecesarias. La mayoría de las normas que se construyen en la institución son respuesta a disposiciones legales y por lo general son impuestas, es por este motivo que los actores sociales están en constante fricción con los imaginarios instituidos que se han naturalizado en la escuela.

En consideración a lo anterior se puede decir que en la escuela existen unos imaginarios hegemónicos desde donde se ha organizado la forma como se aborda la convivencia, la cual se basa principalmente en la autoridad, en la vigilancia, en la represión, en el orden y la disciplina como mecanismos de control.

Es evidente que existe una ruptura entre el discurso y la práctica. El discurso sugiere que la escuela es un espacio democrático, participativo y respetuoso de la diferencia, pero al acercarse a la realidad de la escuela se encuentra otra verdad, una escuela que no permite la participación activa en la construcción de las normas, de los programas, del manual de convivencia, y que está lejos de aceptar las diferencias.

En el marco de estos acuerdos sociales se encuentran las diversas formas de las relaciones que se tejen entre los estudiantes; se evidencia que en el aula se encuentran manifestaciones de exclusión y rechazo, todas basadas en el marco del discurso de la tolerancia y el respeto. Se trata de una fuerza hegemónica que se ha centrado en el imaginario de que, si se tolera, se aguanta, se respeta, se ignora, se está contribuyendo con la convivencia.

Este imaginario social instituido solo ha generado fricción entre las diversas relaciones que se presentan en el aula, toda vez que al excluir, al rechazar y al ignorar, se produce una violencia que afecta directamente al individuo que está padeciendo el rechazo y la exclusión; con esto se genera un ambiente escolar hostil que no ayuda a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni a fortalecer las habilidades sociales que permiten vivir junto al otro con base en el respeto y en el reconocimiento.

En la escuela emergen también relaciones basadas en el afecto y en el amor, que crean lazos de amistad que trascienden sus muros. Estas relaciones que se basan en la cooperación, en la ayuda mutua, en el trabajo en equipo y en la unión de fuerzas, surgen para lograr un objetivo común.

También han emergido unos imaginarios radicales/instituyentes desde el discurso y la práctica de algunos actores sociales que posibilitan reflexiones encaminadas a realizar verdaderas transformaciones, centradas en el establecimiento de una convivencia basada en el reconocimiento del otro, en el respeto, en el diálogo como herramienta para poder establecer una verdadera comunicación, y de esta forma poder enfrentar los retos que a diario se presentan en el aula.

Referencias

- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bocanegra, E. (2007). *Del encierro al "paraíso". Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá*. (Tesis Doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, Cinde.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jaramillo, D., Mazonett, E. y Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162-174.
- Larrosa, B. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología, Ciències de L'educació i de L'esport Blanquerna*, (19), 87-112.
- Márquez, F. (2007). Imaginarios urbanos en el Gran Santiago: huellas de una metamorfosis. *EURE (Santiago)*, 33(99), 79-88.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social: apuntes para una escuela dinámica. *Revista Magis*, 6(12), 53-70.
- Murcia, P. (2011). *Imaginarios sociales: preludios sobre universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. Alemania: EAE editores.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2000). *Investigación cualitativa: la complementariedad etnográfica, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Murcia, N., y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Palacios, N. (2014). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-376.
- Parra, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES y Tercer Mundo Editores.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Traducción Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skljar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skljar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia* (Primera edición). Buenos Aires, México: Noveduc Libros.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

Fecha recibido: 12 de septiembre de 2018 · Fecha aprobado: 16 de enero de 2019

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN: SU CONFLUENCIA EN INVESTIGACIONES DE POSGRADO DE LA UCM

Yasaldez Eder Loaiza-Zuluaga

Posdoctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás. Profesor titular Universidad de Caldas. Integrante Grupo de Investigación "Programa Reconstrucción del tejido social en zonas de post-conflicto en Colombia", con código de la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados 2012917, Universidad de Caldas, Colombia. Profesor Asociado Universidad Católica de Manizales, Colombia. yasaldez@ucaldas.edu.co
ORCID: 0000-0003-4215-2267.

Diana Clemencia Sánchez-Giraldo

Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Profesora auxiliar Universidad Católica de Manizales, Colombia. Docente catedrática Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. disanchez@ucm.edu.co
ORCID: 0000-0003-4339-2318

Gustavo Arias-Arteaga

Magíster en Filosofía y Ciencias Jurídicas, Universidad de Caldas. Profesor Universidad Católica de Manizales, Colombia. garias@ucm.edu.co
ORCID: 0000-0002-7732-7103

Juan Carlos Palacio-Bernal

Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesor Universidad Católica de Manizales, Colombia. jpalcacio@ucm.edu.co
ORCID: 0000-0002-4001-105X

Origen del artículo

El presente artículo se deriva de la investigación: "Caracterización de las prácticas pedagógicas y el proceso de epistemologización de la pedagogía en el campo de la educación y las mediaciones culturales".

Cómo citar este artículo

Loaiza-Zuluaga, Y., Sánchez-Girado, D., Arias-Arteaga, G. y Palacio-Bernal, J. (2019). Las prácticas pedagógicas en el campo de la educación: su confluencia en investigaciones de posgrado de la UCM. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 49-63.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.124>



LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN: SU CONFLUENCIA EN INVESTIGACIONES DE POSGRADO DE LA UCM

Objetivo: comprender las prácticas pedagógicas que caracterizan el desempeño y los discursos de los docentes, en el marco de las tesis investigativas de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales.

Metodología: enfoque cualitativo, de corte hermenéutico a partir de análisis de contenido. **Hallazgos:** en las investigaciones abordadas predominan los siguientes rasgos. Respecto a autores el más citado es Freire, a quien siguen Flórez, Giroux y Bernstein. Las categorías predominantes son: pedagogía, educación, enseñanza, evaluación, inclusión, contexto social, aprendizaje y rol docente. Los abordajes se realizan desde las perspectivas de pedagogía crítica y pedagogía inclusiva. La metodología más utilizada es la cualitativa, con diseño metodológico etnográfico, paradigma investigativo sociocrítico y tipo de estudio biográfico narrativo. **Conclusiones:** la metodología cualitativa predomina en ciencias sociales pues permite análisis profundos, amplios, claros y fieles en la comprensión de los fenómenos abordados y las experiencias de quienes intervienen en las investigaciones. La pedagogía de Freire permite incorporar análisis y prácticas significativas en torno a las situaciones de opresión social y política. Los procesos educativos requieren abordajes interdisciplinarios para poder dar cuenta de una formación integral, inclusiva y compleja.

Palabras clave: práctica pedagógica, pedagogía, educación, posgrados, investigación.

THE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE FIELD OF EDUCATION: ITS CONFLUENCE IN THE UCM POSTGRADUATE PROGRAMS RESEARCH

Objective: to understand the pedagogical practices that typify the teacher's performance and discourses, within the frame of The Master Program in Pedagogy at Catholic University of Manizales research thesis. **Methodology:**

qualitative hermeneutic approach drew from content analysis. **Findings:** in the research approached, the following features are predominant. Regarding authors the most cited being Freire, followed by Florez, Giroux and Bernstein. The principal categories are: pedagogy, education, teaching, evaluation, inclusion, social context, learning and teachers role. The approaches are done from the perspectives of critical pedagogy and inclusive pedagogy. Qualitative methodology is the most used in this study, along with ethnographic methodological design, socio-critical research paradigm and a type of a biographical narrative study. **Conclusions:** the qualitative methodology is predominant in social sciences since it allows a deep, wide, clear and loyal analysis, within the understanding of the phenomena approached and the experiences of those who are involved in research. Freire's pedagogy allows the incorporation of analysis and meaningful practices regarding social and political situations of oppression. The educational processes require interdisciplinary approaches to be able to give account of an integral, inclusive, and complex formation.

Key words: pedagogical practice, pedagogy, education, postgraduate programs, research.

Introducción

Las prácticas pedagógicas corresponden al conjunto de acciones realizadas por el docente para llevar a cabo el proceso de formación integral de sus estudiantes. Su implementación adecuada permitirá al educando desarrollar habilidades cognitivas, emocionales, físicas y psicológicas, pero, además, contribuirá a su formación como seres humanos libres, pensantes, autónomos, autorrealizados y éticos. La investigación que a continuación se presenta se centró en el rastreo de tesis de maestría y doctorado, teniendo como categoría principal las prácticas pedagógicas, desde la primera infancia hasta el nivel de educación superior. En este sentido el artículo muestra una recopilación sistemática y organizada de las diversas posturas, metodologías y principales autores que soportan las investigaciones sobre prácticas pedagógicas.

Para ello se estudiaron 20 tesis de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales (UCM) culminadas en el año 2017. A partir de esto y dada la relevancia y el impacto que han generado en el ámbito educativo los desarrollos investigativos del posgrado en mención, es necesario definir algunos conceptos generales que permitirán comprender este análisis. En primer lugar, se dará a conocer de manera general el concepto de educación, posteriormente la definición de pedagogía, siguiendo con las prácticas pedagógicas y

finalmente se revisará la noción de mediaciones culturales.

Ahora bien, la problemática que se aborda en el macroproyecto se soporta en la necesidad de entender las exigencias que hacen que los maestros se deban ocupar principalmente por dar cuenta de indicadores de calidad que privilegian los resultados y el rendimiento académico centrado en estándares de pruebas impuestas. Esto hace que se pierda el objetivo de la pedagogía, y casi que obliga a los docentes a que den mayor consideración a la transmisión de información en relación con las disciplinas, lo cual busca lograr el dominio de múltiples saberes ante la presión que ejercen los organismos de control para que los estudiantes logren responder con eficacia pruebas estandarizadas.

Por ello es necesario replantear el papel de la educación, y revisar la preocupación por el rendimiento, para migrar hacia la formación integral de los estudiantes, asunto que va más allá de saberes científicos y que debe ubicar a los alumnos como protagonistas de su propia formación y a los maestros como los encargados de acompañar de la mejor manera los procesos de formación. Por tanto, el macroproyecto centra su interés en comprender ¿cuáles son las prácticas que caracterizan el desempeño de los maestros y de qué manera aportan a la formación de los sujetos?, así mismo, ¿cómo desde la reflexión de las prácticas pedagógicas de los maestros

es posible la transformación y el aporte a una verdadera formación integral de los estudiantes?

Educación como proceso de vida del ser humano

De acuerdo con Campos y Guevara (2009): "la palabra educación viene del latín *educere* que *significa* conducir, guiar, orientar, aunque también es posible relacionarla con la palabra *exducere*: sacar hacia fuera, llegando a la definición etimológica de conducir hacia fuera" (p.2). La educación brinda herramientas al ser humano para que pueda ir en la búsqueda de su perfección e independencia. Ahora bien, para ser libre, se exige disciplina, constancia, compromiso, responsabilidad y dedicación. Por ello la educación debe propender por la búsqueda de la sabiduría, el desarrollo de la inteligencia y de capacidades para aprender de la experiencia y de los demás: "Es uno de los intentos más importantes entre los hombres [...] para transformarse y mantenerse unidos siendo parte uno del otro en la estructura de la cultura diferenciándose e identificándose a través de intercambios simbólicos y materiales" (León, 2007, p.9).

Desde esta perspectiva, la educación es un proceso humano complejo, en el cual es necesario considerar un sinfín de factores sociales, económicos, culturales y psicológicos que la afectan. Es por ello que cada ser humano como ente social precisa de la interacción con sus semejantes y su cultura para poder sobrevivir y desarrollarse, para ello es necesaria una educación que le permita adquirir aquello que no se le ha dado por naturaleza, y potenciar las habilidades y aptitudes con las que ya cuenta.

Pedagogía un camino para la formación integral

Según Flórez (1998):

La pedagogía es una disciplina humanista, optimista, que tiene como objeto el estudio y diseño de experiencias culturales que propicien el progreso individual en la formación humana. En esta perspectiva, la pedagogía tiene la tarea de planear y evaluar la enseñanza, basándose en principios y criterios que le permitan al docente discernir las mejores propuestas teniendo en cuenta las necesidades reales y las expectativas de los estudiantes en pro de su formación. (pp.23-24)

En este sentido, el objetivo de la educación se centra en procesos de formación en autonomía y comprensión del contexto (natural y social) que propicien el desarrollo integral tanto de los sujetos como de las comunidades.

La pedagogía se refiere al saber científico y cotidiano del maestro que tiene como objeto de estudio la formación, que debe incluir todas las dimensiones del ser humano en tanto debe ser integral, holística y totalitaria. Es por ello que se convierte en un saber que posibilita a los docentes tener la capacidad de dar respuesta a las problemáticas educativas actuales a partir de la reflexión, la investigación y la intervención educativa.

Las prácticas pedagógicas como reto para el docente del siglo XXI

En las prácticas pedagógicas entendidas como: "el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica" (Loaiza y Duque, 2002, p.6), se aplican diversas acciones, tales como:

[...] organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Mediante ellas el docente pone en práctica todos aquellos elementos de su preparación académica, profesional y personal, involucra su conocimiento didáctico, despliega sus habilidades interpersonales, destrezas, actitudes y competitividad en el ámbito educativo, poniendo en práctica su pensamiento crítico y creativo, con la guía de su ética profesional. (Loaiza, 2018, p.8)

El docente busca despertar en el estudiante interés y motivación, es decir, docente y estudiante están vinculados y comparten objetivos y por ello se deben ocupar de los procesos de formación académica, sin dejar de lado lo cultural, lo social, lo político, y lo económico, para lograr un aprendizaje significativo.

Mediaciones culturales una estrategia en el aula

Se entiende por cultura al conjunto de conocimientos, tradiciones, costumbres, ideas y pensamientos, característicos de un grupo social,

que permiten a sus individuos vivirla, conservarla, transferirla, e inclusive transformarla con el paso del tiempo: "El término cultura, desde el punto de vista de una organización multicultural, representa un conjunto de reglas, emociones, símbolos y artefactos ubicados en el plano consciente e inconsciente" (D'Antoni, 2011, p. 3).

La mediación, en cambio, es la acción que permite a los individuos interactuar, desarrollar y compartir puntos de vista, pensamientos y sentimientos. En este sentido, en las mediaciones culturales se potencia el conocimiento cultural y social de las comunidades para contribuir al conocimiento de algún objetivo o instancia común. Asimismo, se colabora en el camino hacia la convivencia cultural inclusiva (CNCA, 2017).

Es por ello que el docente debe jugar un papel de mediador dentro del aula, ya que al interactuar con seres humanos, siendo cada uno de ellos individuos únicos, con pensamientos, ideas, costumbres y tradiciones propias de sus grupos sociales, requieren de alguien capaz de moderar el mundo en el que se encuentran inmersos.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de las metodologías y autores principalmente empleados para el sustento de las investigaciones sobre prácticas pedagógicas realizadas en la Maestría en Pedagogía de la UCM.

Los estudios arrojaron que dentro de las prácticas pedagógicas existe un sinnúmero de conceptos implicados, puesto que el ámbito educativo es realmente amplio, entre los cuales se encontraron como categorías más destacadas: pedagogía, educación, enseñanza, evaluación, inclusión, entorno o contexto social, aprendizaje y rol docente. Estas categorías son las más utilizadas en los marcos teóricos de las investigaciones en relación a la macro categoría de prácticas pedagógicas, ya que tienen una asociación directa y es de suma importancia valorarlas y tomarlas en cuenta al momento de investigar sobre este tema.

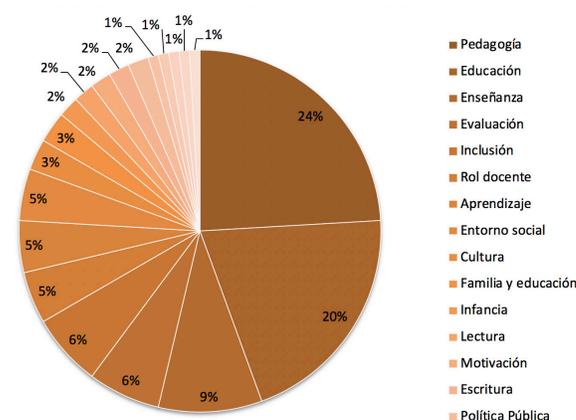


Figura 1. Categorías abordadas en los marcos teóricos de las investigaciones sobre prácticas pedagógicas
Fuente: elaboración propia.

Las investigaciones analizadas abordan la pedagogía desde dos perspectivas principales, la pedagogía crítica y la pedagogía inclusiva, donde se asume que:

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que conlleva a estudiantes y profesores a cuestionar y desafiar las teorías y prácticas formadoras con el fin de fortalecer la conciencia crítica. Se pretende entonces, eliminar toda práctica represiva para dar cabida a alternativas liberadoras en los grupos y en las personas. El primer caso es cuestionarse a sí mismo como integrante de un tejido social donde se gestan normas, pautas culturales, creencias, lenguajes y patrones de conducta. (Riascos, 2016, p. 68)

Lo anterior implica fomentar en el alumno la capacidad de crear por sí mismo el conocimiento, dejando de lado su rol de escolar pasivo para adquirir uno nuevo como escolar activo, que le permita generar una mayor responsabilidad en su proceso educativo.

La pedagogía inclusiva se refiere a la participación dinámica de los alumnos en condiciones de igualdad, sin que sean interferenciales las condiciones particulares de sexo, creencias religiosas, culturas o capacidades. La inclusión tiene como centro al sujeto y exige a las instituciones contar con las herramientas necesarias para ajustarse a las necesidades de sus alumnos (Betancur y García, 2017). Es decir, requiere ir más allá del simple

trabajo en el aula, dejar de lado programas y metodologías obsoletas, y brindar posibilidades educativas de calidad contribuyan a mejorar el nivel de vida del educando y de la sociedad en la que se desenvuelve.

Por otra parte, estos mismos investigadores abordan la educación de manera general, pero también la nombran desde diversas subcategorías entre las que resaltan la inclusión y la formación en valores en la primera infancia.

Así pues, en el artículo primero de la Ley General de la Educación de Colombia, se define a la antes mencionada como: "un proceso de formación permanente cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes" (Gómez y Ospina, 2016, p.33). La orientación es hacia procesos continuos que propicien la adquisición de conocimientos, valores y habilidades en pro de su desarrollo y el de su comunidad.

La educación inclusiva tiene que ver con la atención a las necesidades diversas de la totalidad de los estudiantes en un camino hacia la superación de todas las formas de exclusión. Es decir, se trata de una educación donde los alumnos deben tener la posibilidad de aprender juntos pese a las diferencias que cada uno presente. Es un proceso que se debe implementar en todas las instituciones educativas para aprovechar las riquezas culturales, étnicas y sociales que caracterizan a cada uno, y así darle un mayor sentido y rumbo a la educación en beneficio de todos sus actores y sobre todo para lograr una equidad que convierta a la sociedad en un mundo mejor.

La educación en valores hace referencia al "proceso que viven los seres humanos cuando incorporan normas éticas y morales en su aprendizaje, orientadas en principios y valores que enseñan al individuo a comportarse dentro de su contexto" (Losada y Tabares, 2017, p.85). La formación en este sentido tiene como fin fomentar la sana convivencia en las aulas, gracias a la socialización y a la promoción del desempeño personal, humano y académico de cada individuo. Se busca lograr así un mundo más justo, respetuoso y tolerante.

Ahora bien, en primera infancia los procesos educativos implican continuidad y permanencia en la promoción de relaciones de calidad que hagan que los estudiantes tengan la posibilidad de potenciar sus capacidades y de adquirir las competencias necesarias para su vida en términos de un desarrollo pleno. Lo anterior implica que desde la temprana edad se comience con el proceso educativo de quienes serán las futuras generaciones, que involucre también el cuidado de su higiene, salud, alimentación y nutrición, para así convertirlos en alumnos competentes desde pequeños.

De la misma manera los investigadores hacen referencia a la enseñanza de forma general y en la profesión docente. De forma general la definen como el conjunto de acciones que realiza un individuo y que automáticamente generan alguna influencia en otro, es "hacer aprender a otros, aprendiendo uno mismo" (López, 2011, p.26). La enseñanza en la docencia, de acuerdo con Duque "está regida por técnicas, métodos, estándares y buenas prácticas que han sido el resultado de años de acumular las mejores prácticas para enseñar" (López, 2014, p.109). Pero, va de la mano del aprendizaje; no es solo la transferencia de conocimientos por parte del docente, sino la creación de medios que le posibiliten al alumno su propia construcción de los mismos, los cuales le serán útiles dentro y fuera de las instituciones educativas y sociales en las que radica.

La evaluación abordada desde el enfoque educativo es definida como un proceso de continuidad, complejidad y universalidad que proporciona información sobre los logros del ejercicio docente (Núñez y Cáceres, 2014). Es decir, la evaluación debe ser una etapa inherente en este proceso. Sucede en diferentes momentos, permitiendo así la obtención de información relacionada con los aprendizajes, sobre, por ejemplo: qué se tiene, qué se ha obtenido, qué ha desarrollado o alcanzado el estudiante. Todo ello se hace de acuerdo con objetivos y competencias previamente establecidas. Se busca la realización de análisis que orienten decisiones pertinentes y oportunas; es corregir errores y mejorar aciertos. Por lo tanto, es una etapa de las más importantes y tiene que ser constante.

Por otro lado, al seguir indagando sobre el tema y los autores que soportan los planteamientos teóricos de las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas, se pudo observar que son demasiados los autores implicados en el tema educativo, la pedagogía y las prácticas pedagógicas. De este modo al llevar una sistematización sobre ello, se obtuvo la siguiente información.

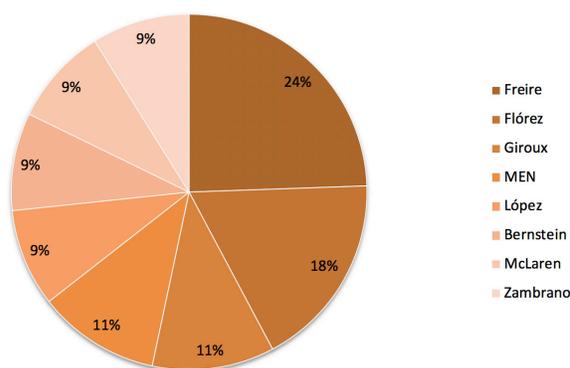


Figura 2. Autores más citados en los marcos teóricos de las investigaciones sobre prácticas pedagógicas
Fuente: elaboración propia.

El autor más citado en los marcos teóricos de estas investigaciones fue Freire, pedagogo brasileño que se destacó por su interés en la educación desde temprana edad. Es abordado desde su concepto de *pedagogía del oprimido* que define como: la de quienes se empeñan en la lucha por su liberación; sobre ella afirma que:

Tendrá dos momentos distintos, el primero, en el que los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y van comprometiéndose en la praxis, con su transformación; el segundo, en el que, transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2005, pp.23-24)

Sobre la propuesta de Freire otros autores afirman que:

Esta pedagogía deberá hacer de la opresión y sus causas un objeto fundamental de la reflexión de los que la padecen; por eso, debe ser elaborada con los oprimidos y no para los oprimidos. De esta manera, se facilitará el paso de la conciencia intransitiva, ingenua,

a la conciencia crítica que es la que permite ver las relaciones causales entre los hechos de la realidad; por eso mismo, esta educación se convierte en liberadora. La pedagogía de Freire ofrece, pues, una teoría y una práctica liberadoras que permiten actuar, incluso, en las situaciones de opresión tan corrientes en el mundo pobre pero también inmersas en el mundo rico. (Carreño, 2010, pp.12-13)

Los fundamentos de su "sistema" se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos. Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. (Heinz, 1993, p.1)

De esta manera se invita a los educadores a asumir nuevas posturas que permitan la liberación de los oprimidos; trabajando en colectivo con la sociedad para la transformación de su realidad.

Por otra parte, Flórez (1994), otro de los autores más citados, concibe la pedagogía desde la referencia al saber o al discurso sobre la enseñanza que entiende la educación como un proceso de socialización y adaptación, cuyo mayor despliegue viene desde el siglo XX en la consolidación de un campo de estudio con objeto y metodología propios.

Desde el punto de vista de Giroux (autor también nombrado), la pedagogía crítica se centra en la formación de agentes críticos que cuestionen y discutan, "de manera activa la relación entre teoría y práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y cambio social" (2008, p.17). Se debe pues, propiciar espacios donde los estudiantes sean capaces de adoptar posturas críticas, a través de la libertad y la democracia, favoreciendo así el establecimiento de un mundo más ecuánime y más libre.

El Ministerio Nacional de Educación de Colombia (MEN) fue igualmente citado por los investigadores, reflejando así el compromiso, respeto y cumplimiento de las prescripciones de las políticas públicas educativas.

De igual manera López, otro autor citado, hace referencia a la escuela pública como un nuevo proyecto educativo necesario para hacer realidad la educación inclusiva:

Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y, a partir de ahí, renacerá una cultura escolar que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones. Un modelo educativo que nos ayude a reconocer en qué consiste la humanidad. (López, 2011, p.9)

Este autor da a conocer la urgencia de fomentar una educación inclusiva donde se respete a todos y su singularidad por igual, y que de esta manera surja la sana convivencia, el respeto y la participación.

Bernstein (1998), sociólogo y lingüista británico, se utilizó por sus aportes al "discurso pedagógico" en el cual afirma que los docentes asumen relaciones de poder ante sus alumnos dando lugar a un *control simbólico*, el cual tiene lugar cuando el docente afirma que los conocimientos y experiencias vividas en el aula dan sentido a: "[...] las situaciones, que se encontrarán en los diferentes escenarios de práctica" (Bernstein, 2000, p.49). Esto contribuye con el aprendizaje significativo de los alumnos, y a su vez, brinda al docente una mayor seguridad en el momento de impartir su clase, porque que los conocimientos que se transmiten, gracias a la experiencia, se acercan más a la realidad.

Otro autor referenciado en las investigaciones revisadas es el pedagogo colombiano Armando Zambrano (2000), quien hace referencia a que:

[...] las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes, al proceso formativo, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar. (p.119)

En este sentido el peso y la importancia recaen en que cada docente busque una aproximación a la perfectibilidad en sus prácticas porque de ello dependerá el desarrollo integral de cada alumno.

Finalmente, otro de los autores citados, Peter McLaren (en Acosta y Madroñero, 2017), es abordado desde su contribución a la educación desde la pedagogía crítica, puesto que es cofundador de la misma, y la define como una herramienta para discernir el poder, y orientar un abordaje emancipador de la formación; esto es, llevar los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, a una praxis liberadora en la que el educando sea parte activa de su aprendizaje, y consciente de su entorno y su responsabilidad con el mismo.

Por otra parte, los resultados de la muestra de investigación arrojaron que los investigadores en este tema utilizan tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa, respecto a las cuales, por medio de los resultados obtenidos, se puede dar cuenta que la más utilizada es la cualitativa con el 93%, mientras que la cuantitativa solo se utiliza en un 7%.

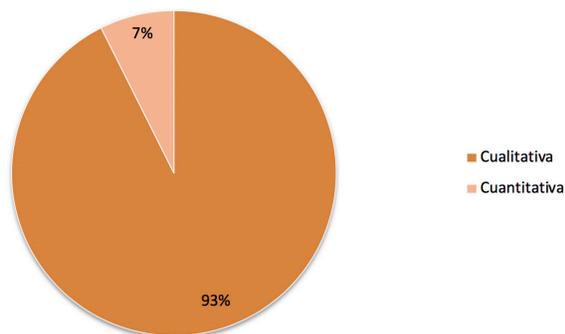


Figura 3. Metodologías empleadas en las investigaciones de prácticas pedagógicas
Fuente: elaboración propia.

La metodología cualitativa, según Hernández, Fernández y Baptista "se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (2010, p.364). Esta metodología busca la comprensión e interpretación de la información y los datos obtenidos en el contexto real. Además permite conocer al ser humano a partir de lo que dice y

hace en su entorno social y cultural. Su objetivo es poder comprender el mundo mediante la experiencia de vida del ser humano de acuerdo con su forma de vivir. En otras palabras, la persona que utiliza la metodología cualitativa pretende comprender a la sociedad mediante lo que expresa. Al realizar este tipo de investigación se busca adquirir información detallada para poder comprender el comportamiento humano y sus razones.

Según Angulo (2011) la metodología cuantitativa se trata de:

[...] el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma investigación, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Por lo tanto, para realizar estudios cuantitativos es indispensable contar con una teoría ya construida, dado que el método científico utilizado en la misma es el deductivo. (p.115)

La investigación cuantitativa se basa principalmente en números, para examinar datos o información. Los datos cuantitativos se muestran de forma numérica, por medio de estadísticas, porcentajes, gráficas, tablas. Esta investigación se debe llevar a cabo con base en preguntas específicas; y de las respuestas que surgirán de las encuestas, se adquirirán las muestras numéricas. Los investigadores después de obtener los resultados de las encuestas realizadas, llevarán a cabo un análisis de la información con la ayuda de la estadística, la informática y por supuesto de las matemáticas. En este sentido, en la investigación se obtuvieron resultados de los *enfoques más utilizados*, entre los cuales se destacan, como los más requeridos o utilizados, el enfoque etnográfico con el 37%, seguido por el enfoque biográfico- narrativo con el 18%, después el descriptivo con un 15% y el crítico-social con el 7%, por mencionar algunos.

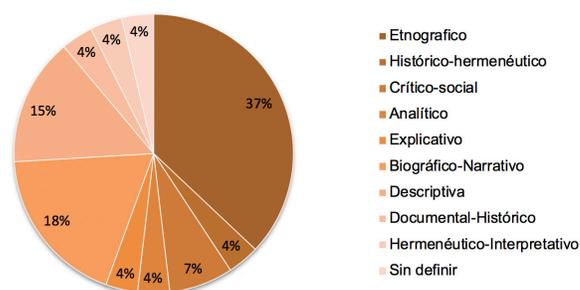


Figura 4. Enfoques metodológicos

Fuente: elaboración propia.

El concepto de etnografía proviene de las raíces griegas *ethnos* (tribu, pueblo) y de *grapho* (escrito) y se utiliza para referirse a la "descripción del modo de vida de un grupo de individuos" (Woods, 1987, p.72).

Este tipo de investigación se realiza principalmente por medio de la observación de individuos, durante un cierto periodo de tiempo; de esta manera el investigador conocerá su comportamiento. Para realizar la investigación más a fondo se deben realizar entrevistas de forma continua a las personas que forman parte de la muestra. Es así como mediante sus respuestas se tendrá información más amplia que permitirá obtener una mejor comprensión de dichos testimonios.

En este sentido el investigador debe adquirir una actitud positiva y comprensiva, que le permitan ganar la confianza de las personas que serán parte de su estudio y así mismo, adquirir un conocimiento interno de sus vidas, para interpretar la información obtenida de cada uno de ellos desde el contexto social al que corresponden.

Por otro lado, la investigación descriptiva "es el tipo de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problema en cuestión" (Malhotra, 1997, p.90). Esta investigación tiene como objetivo conocer las situaciones, costumbres, tradiciones y culturas a través de la descripción total de los contextos, actividades, objetos y personas que son parte de

la exploración. Por otra parte, trata de describir las características más importantes de un determinado objeto de estudio con respecto a su comportamiento.

Según Arnal (1992), el paradigma socio-crítico asume la teoría crítica como una ciencia social que es a la vez empírica e interpretativa cuyas contribuciones vienen de: "los estudios comunitarios y de la investigación participante" (p.98), y lo que busca es propiciar cambios sociales y dar respuestas a situaciones problemáticas específicas.

Este tipo de investigación se encarga de estudiar la realidad de las cosas, objetos y situaciones, conectar teoría y práctica, propiciar la participación en los procesos investigativos, y orientar el conocimiento hacia la autonomía, la independencia y la liberación del ser humano. Todo eso se llevará a cabo por medio de un estudio auto-reflexivo del investigador.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) utilizan el concepto de *investigación biográfico-narrativa* como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, al territorio y al propio investigador. Este tipo de investigación incluye: historias de vida, textos escritos, narraciones biográficas y autobiográficas, entrevistas, documentos personales de vida, y testimonios, entre otros. La información se recoge de muchas maneras: cuestionarios biográficos y autobiográficos, autoinformes, o entrevistas autobiográficas.

Realizar una investigación biográfica-narrativa implica hacerlo con base en la selección de un objeto de estudio, ya sean personas, cosas u objetos, para después llevar a cabo una recolección de los elementos, por medio de entrevistas o biografías y siempre mediante la observación directa. Con esto se pretende lograr el análisis en profundidad de una manera subjetiva e interpretativa de lo estudiado, teniendo como finalidad comprender al objeto de estudio. Es por ello que al complementarlo con la investigación narrativa se pretende analizar y comprender la realidad de las cosas o de la vida.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos y gracias al análisis de diversas tesis sobre prácticas pedagógicas, se pudo observar que, en su mayoría, los autores utilizan la metodología cualitativa, puesto que se trata de investigaciones en el área de las ciencias sociales, donde se pretende penetrar en la intimidad de los problemas para tener una visión más amplia de los mismos, con mayor fidelidad y con el menor sesgo posible en la comprensión de los procesos sociales; pero además, porque permite ahondar en un mayor grado, las experiencias de vida de cada ser humano y en este caso, sus conocimientos dentro y fuera de las aulas.

Actualmente la profesión docente enfrenta diversos retos y demandas. Las comunidades académicas evidencian que la tarea del docente no se debe restringir a la transmisión de información, y al dominio de su disciplina. Educar implica conocer al estudiante y los contextos a los cuales se enfrenta a diario. Es decir, debe ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar, y desarrollarse como personas. Debe plantear su práctica desde la pedagogía y la institucionalidad del quehacer educativo. Sus intervenciones pedagógicas deben surgir en el proceso de conocimientos y experiencias de formación de sujetos íntegros y autónomos, capaces de resolver las situaciones que se presentan en su adaptación al proyecto de vida académico.

A su vez, se evidencia que el autor más citado es Paulo Freire porque desde esta perspectiva, además de ser un pedagogo latinoamericano, su teoría de la pedagogía del oprimido exhorta al docente sobre la posibilidad de adoptarla y hacerla propia para así poder guiar al educando que se encuentra en un estado de opresión hacia la luz de esperanza que a su vez lo oriente hacia la autonomía, en busca de su autorrealización y por ende, de su felicidad.

El ser humano por el solo hecho de su existencia ha adquirido el derecho a recibir una educación que le brinde las herramientas necesarias que le

permitan ser un individuo capaz de enfrentar los retos del mundo actual. Para llevar a cabo este proceso la misma educación ha requerido del apoyo de otras ciencias como la psicología, la sociología, la epistemología, la filosofía y otras disciplinas como la pedagogía y la didáctica, las cuales enriquecen la labor y la acercan lo más posible a la perfección.

En este sentido se logra identificar que una de las preocupaciones más grandes de los investigadores latinoamericanos es alcanzar una educación inclusiva, que convierta a las aulas en espacios de integración, comunicación, democracia, tolerancia, autonomía y empatía, para todos los que forman parte de ellas; es decir, que sean lugares donde se respeten los derechos, pensamientos y sentimientos de los demás sin distinción alguna por su género, raza, religión o cultura. Sino que, al contrario, sean éstos, puntos de partida que les permitan a todos, aprender y construir sus conocimientos de manera conjunta.

Para ello se le sugiere al docente convertirse en un ser reflexivo, analítico, dinámico e innovador, no solo por momentos sino a lo largo de su profesión, en especial, al momento de llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, ya que con los grandes cambios que se han tenido y que sin duda alguna seguirán existiendo, no se puede quedar en el rezago, requiere de una constante preparación, necesita ir más allá, es decir, el docente debe y tiene que actualizarse e ir un paso adelante siempre, preparándose para ser competitivo en un siglo que crece y evoluciona a pasos agigantados.

En esta medida el docente debe ser también, un mediador, puesto que, al interactuar con seres humanos, se enfrenta a mundos y formas de pensar totalmente diferentes. Es por eso que debe adquirir una postura imparcial y ser capaz de aprovechar todas las cualidades y destrezas de cada uno de los estudiantes y lograr que, de esta forma todos logren retroalimentarse y así enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La costumbre, según se deduce del análisis de las tesis en cuanto a la práctica pedagógica, es que aún se continúa con el acatamiento de teorías y experiencias pedagógicas foráneas, lo

cual no potencia la realización incorporación de alternativas de enseñanza propias que propicien resultados apropiados al contexto. Acatar este tipo de teorías limita la posibilidad de que la teorización y las prácticas de aula se aborden desde las necesidades propias.

Las prácticas pedagógicas se piensan desde los docentes que hicieron parte de las investigaciones, fundamentalmente como prácticas para organizar y esforzarse por transmitir conocimientos de los saberes específicos que permitan mejorar el rendimiento académico y los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias

- Acosta, L. y Madroñero, E. (2017). *Desafíos pedagógicos en la formación de proyectos de vida: una perspectiva desde el contexto rural*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1610/Luz%20Karime%20Acosta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, A. y Hurtado, D. (2017). *Epistemologías alternativas desde el ámbito pedagógico para la formación y el bienestar cultural*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1605>
- Álvarez, H. y Palacio, D. (2017). *Los procesos evaluativos en el contexto escolar de la educación básica primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1718/Hector%20Hernan%20Alvarez%20Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Angulo, E. (2011). *Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa,

- México. Recuperado de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/indice.htm>
- Araque, C. (2014). Arte y pedagogía. *Revista Calle14*, 8(12). Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/issue/view/500>
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Batista, I. (2010). *Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de estas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán Viejo*. (Tesis de maestría). Universidad del Bío. Chillán, Chile. Recuperado de: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2034/1/Batista_Espinosa_Iris.pdf
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Betancur, M. y García, S. (2017). *Gestión inclusiva en la Institución Educativa Chipre*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1727/Maria%20Camila%20Garcia%20Herrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolaño, Y. (2013). *Estado del arte sobre las investigaciones de prácticas pedagógicas de los maestros en formación en universidades colombianas en el período del 2010 al 2013*. (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Colombia. Recuperado de: https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2686/1/Maestr%C3%ADa_Ciencias_Educaci%C3%B3n_Bola%C3%B1o_Guerra_Yolima_2014.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Caicedo, M. (2016). *La pedagogía crítica como saber discursivo en la educación inicial: aprendizaje a la máxima potencia*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1613>
- Campos, L. y Guevara, G. (2009). *Influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de quinto grado del colegio ciudad de Bogotá*. (Tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1563/T85.09%20C157i.pdf>
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, (20), 195-214. Recuperado de: https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Céspedes, A., Gómez, N. y Moran, M. (2017). *La educación desde la diversidad: tensiones y desplazamientos sociocríticos en los escenarios educativos*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1540/Alfonso%20Cespedes%20Manrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Nacional de Cultura y Artes (CNCA). (2017). *Mediación cultural y artística*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Cultura y Artes. Recuperado de: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/08/rc-presentacion-mediacion-artistica-CNCA.pdf>
- Cruz, J. (2017). *Relatos pedagógicos, familias y escuela. Vinculaciones emergentes en la gestión educativa*. (Tesis de maestría).

- Universidad Católica de Manizales. Colombia.
- D'Antoni, M. (2011). Competencia cultural e inteligencia cultural. Aportes a la mediación cultural docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020026.pdf>
- Duque, M., Celis, J., Díaz, B. y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 107-124.
- Duque, P., Henao, O. y Palacios, N. (2017). *Prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1556/Paula%20Andrea%20Duque.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Enamorado, J. (2014). *Prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de las matemáticas en el I ciclo en las escuelas primarias del departamento de Ocotepeque*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/practicas-pedagogicas-de-los-docentes-en-la-ensenanza-de-las-matematicas-en-el-i-ciclo-en-la-escuelas-primarias-del-departamento-de-ocotepeque/>
- Espejo, T. (2010). Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología de Rosario. *Revista Ciencias de la Salud*, (2), 622-787. Recuperado de: <http://e-universitas.edu.ar/index.php/journal/article/viewFile/36/58>
- Espinosa, J., Cruz, A., Ruiz, H. y Pino, Y. (2014). *Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2281/Cruz_Fajardo_Alexander_2014.pdf?sequence=1
- Flórez, R. (2005). El fin de la historia o el fin de la pedagogía. *Cuadernos Pedagógicos*, (2), 17-26.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giraldo, A. (2017). *Prácticas de enseñanza de los instructores del área técnica del centro de biotecnología industrial (CBI), Sena Palmira*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <https://docplayer.es/95868678-Practicas-de-ensenanza-de-los-instructores-del-area-tecnica-del-centro-de-biotecnologia-industrial-cbi-sena-palmira-ana-maria-giraldo-vallejo.html>
- Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (dir.), *Pedagogía crítica- de qué hablamos, dónde estamos* (pp.17-22). Barcelona: Editorial Graó.
- Gómez, A. y Ospina, J. (2016). *La investigación dirigida como estrategia para el aprendizaje de la física*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1542?locale-attribute=en>
- González, S., Ibarguen, C. y Mancilla, R. (2016). *Pensamiento educativo sobre la inclusión: desde la perspectiva del acontecimiento pedagógico en la diversidad*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1609/Soley%20>

- Amparo%20Gonzalez%20Angulo. pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heinz, P. (1993). Paulo Freire. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23(3-4), 463-484.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: McGraw Hill.
- Lasprilla, P., Córdoba, M. y Arroyo, E. (2017). *Reflexiones pedagógicas sobre la educación infantil. Apuestas desde el ámbito escolar afrocolombiano*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1607/Paola%20Andrea%20Lasprilla%20Alvarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Lerma, F. y Ramírez, M. (2016). *El reconocimiento de las capacidades diversas: nuevas emergencias escolares*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1543/Farath%20Lerma%20Benitez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loaiza, Y. (2018). Los maestros y la pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134156702001/html/index.html>
- Loaiza, Y. y Duque, P. (2017). El contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6157574>
- Loaiza, Y., Duque, P. y Vallejo, S. (2013). Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la salud. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 22-34.
- Loaiza, Y., Rodríguez, J. y Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.
- Loaiza, Y., Taborda, J. y Rodríguez, Y. (2012). Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 171-209.
- López, M. (2011). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(74), 131-160. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf
- Losada, N. y Tabares, Y. (2017). *Movilidades epistémicas del acontecimiento pedagógico. Emergencias para educar en la diversidad*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1614>
- Malhotra, N. (1997). *Investigación de mercados. Un enfoque práctico*. México: Pearson Prentice Hall.
- Mina, M. y Lasprilla, V. (2017). *Narrativas sobre la motivación en el ámbito escolar. Apuntes y reflexiones pedagógicas*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1606>
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, D. y Cáceres, M. (2014). *Evaluación de la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía de la misericordia*. (Tesis de maestría). Universidad de la

- Costa. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: repositorio.cuc.edu.co/xmlui/handle/11323/471
- Riascos, J. (2016). *Pedagogía etnoeducativa y construcción de territorios*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1608/Jennifer%20Suarez%20Riascos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, J., Duque, P. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico en dos facultades de salud de las Universidades de: Manizales y Católica*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales-CINDE. Colombia. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1254/1/Practicas%20pedagogicas%20y%20su%20relacion%20con%20el%20desempe%C3%B1o%20academico.pdf>
- Sánchez, C. (2016). *Educación dialógica a partir de la convivencia docente como generadora de procesos de aprendizaje*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1544>
- Sánchez, D., Ávila, L., González, J. y Hernández, M. (2018). La planeación pedagógica para la atención integral en la primera infancia. *Revista Textos y Sentidos*, (17), 157-177.
- Tamayo, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde la construcción como objeto de investigación*. Memorias Congreso de Investigación Educativa. Chile: Editorial Comie.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (Primera edición). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro*. Colombia: Fundación para la Filosofía en Colombia.

Fecha recibido: 16 de junio de 2018 · Fecha aprobado: 25 de enero de 2019

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU INCIDENCIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Diana Cristina Arredondo-Reyes

Magíster en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales. Profesora Secretaría de Educación de Caldas, Colombia.
dianacristinaav30@gmail.com

Origen del artículo

Artículo que se enmarca en el proyecto investigativo "Las prácticas pedagógicas y su incidencia en la convivencia escolar de la institución educativa Gerardo Arias Ramírez del municipio de Villamaría-Caldas", inscrito al programa liderado por la Secretaría de Educación y la Gobernación de Caldas: "Estudio de maestría mediante becas a docentes de los establecimientos educativos oficiales no certificados en el departamento de Caldas mediante el SGR".

Cómo citar este artículo

Arredondo-Reyes, D. (2019). Las prácticas pedagógicas y su incidencia en la convivencia escolar. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 64-76.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.125>



LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU INCIDENCIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Objetivo: establecer desde las prácticas pedagógicas acciones que incidan acertadamente en la convivencia escolar de los niños y niñas de la Institución Educativa Gerardo Arias Ramírez. **Metodología:** investigación de enfoque cualitativo, con el diseño de Investigación-Acción, empleando como instrumentos de recolección de información la entrevista semi-estructurada y el diario pedagógico desde la observación y el trabajo con las personas. **Hallazgos:** en las prácticas pedagógicas analizadas se destacó el diálogo y la concertación, mediaciones que favorecen las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes y los procesos formativos en el escenario educativo. **Conclusiones:** se evidencia la necesidad de continuar desarrollando investigaciones que enriquecen el análisis responsable y ético de la relación y la convivencia escolar, para establecer y favorecer prácticas pedagógicas que permitan relaciones interpersonales basadas en respeto y el reconocimiento del ser humano desde la diferencia y la otredad, lo cual se convierte en retos de educación para el progreso y la evolución humana.

Palabras clave: convivencia escolar, pedagogía, práctica pedagógica, formabilidad.

PEDAGOGICAL PRACTICES AND THEIR INFLUENCE IN SCHOOL COEXISTENCE

Objective: to establish actions from the pedagogical practices that influence properly in school coexistence of students of the educational institution Gerardo Arias Ramírez. **Methodology:** qualitative research, with action-research design, applying a semi-structured interview as instrument to collect information along with a pedagogical diary from the observation and the work done with the people involved. **Findings:** in the analyzed pedagogical practices, the dialog and the agreement were an outstanding point, mediations that favor the interpersonal relationships between students and teachers and the educational processes in an educational scenario. **Conclusions:** there is evidence of the need to continue to develop research that enriches the responsible and ethical analysis of

the relationships and the school coexistence. Being the purpose of this analysis the establishment and favoring of pedagogical practices that allow interpersonal relationships based on the respect and the acknowledgment of the human being from the difference and the otherness, which become in educational challenges for the human evolution and progress.

Key words: school coexistence, pedagogy, pedagogical practice, formability.

Introducción

A nivel internacional se encuentran investigaciones sobre la convivencia escolar: Rodríguez (2010) y Torres, Ortiz y Sánchez (2010) abordan la convivencia escolar como un hecho social complejo donde intervienen diversos elementos que tienen que ver con las interacciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa y el contexto en el que se desarrollan. Se trata de relaciones interpersonales que van ligadas a las subjetividades, vivencias o experiencias de cada individuo, las cuales generan diversos comportamientos dentro del contexto escolar.

Dichos estudios afirman que las relaciones sociales se pueden debilitar o perturbar considerablemente cuando el conflicto, la contradicción, la fricción, y la diferencia son asumidas desde una postura de negación y desconocimiento del ser humano, desencadenado en ocasiones actos violentos o destructivos que atentan contra la integridad del ser, donde alguien se impone por la fuerza o cualquier otra forma de poder causando daño físico o psicológico directa o indirectamente.

En este sentido, se encuentran diversos estudios centrados en el análisis de la convivencia escolar desde una vertiente negativa, asociándola con el bullying, la agresión, el acoso o la violencia escolar. Torres et al. (2010) muestran que, aunque las conductas negativas hacen parte del diario vivir, en las aulas también hacen presencia conductas positivas favorables para la convivencia. Por lo cual, si la calificación de la comunidad escolar estuviera en sus manos, se calificaría más de conflictiva que de violenta. El conflicto se puede entender como posibilidad de reconocimiento de la diferencia humana a partir de la implementación de prácticas pedagógicas

que favorezcan la resolución asertiva de las situaciones problemáticas y el desarrollo humano.

Las investigaciones de Caballero (2010) y Guzmán, Muñoz y Preciado (2012) presentan propuestas pedagógicas enmarcadas en la educación para la paz, donde se invita al maestro a adoptar un enfoque ético y transformador en su labor formativa, implementando estrategias pedagógicas orientadas a "la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos" (Caballero, 2010, p.154). En esta medida, las relaciones personales deben propiciar una convivencia positiva, desde el trato respetuoso y la aceptación de la diferencia, y con bases en la afectividad y la ternura como necesidades esenciales para el ser humano. Por ello, además de la enseñanza de hechos, conceptos, principios, fórmulas y procedimientos, la escuela está llamada a propiciar en sus alumnos cambios de conducta que propendan por una mejor integración social.

Entre tanto, Tunjano (2014) propone la implementación de una pedagogía pública social para fomentar la cultura ciudadana: "haciendo referencia al conjunto de hechos, actitudes, comportamientos, creencias y capacidades que promueven la buena convivencia, lo que, directamente, genera espacios de seguridad ciudadana" (p.17). Con esto resalta la importancia de involucrar la familia, la escuela y todas las formas sociales, para que haya apropiación masiva de comportamientos éticos, de urbanidad y de civismo.

Estos son estudios que resaltan la importancia de brindar entornos sociales donde el fomento de estrategias didácticas como el diálogo, la

mediación, la concertación y la resolución asertiva del conflicto, contribuyan a la convivencia a partir del fomento de relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento del ser humano desde su propia condición; en las que la institución escolar y la acción pedagógica asumen un papel fundamental en la formación y la evolución humana.

En este orden de ideas, se hace evidente que en las relaciones humanas se presentan diferencias que, al no ser asumidas acertadamente, alteran la vida de las personas y afectan la convivencia social. Estas situaciones no son ajenas a la realidad escolar. En el caso particular de una institución educativa del municipio de Villamaría, muchos de sus alumnos se ven afectados por situaciones y experiencias complejas que intervienen en su proceso formativo y en su comportamiento, el cual, indudablemente, permea el entorno escolar. Entre estas situaciones y experiencias se pueden mencionar: hogares con diversas tipologías familiares, madres cabeza de familia que se ven en la necesidad de trabajar y ausentarse la mayor parte del tiempo de sus hogares, incidencia de un contexto social que pocas alternativas ofrece a los menores para ocupar el tiempo disponible en actividades productivas, y la injerencia de los medios de comunicación, cuyo inadecuado uso genera desinformación, alienando la vida de los sujetos e interviniendo en el entorno social.

Por tal razón, este artículo pretende mostrar la incidencia de las prácticas pedagógicas en la convivencia escolar de una institución educativa del municipio de Villamaría y ser un aporte a la comunidad académica y científica para continuar estudios investigativos en este campo, ya que la convivencia escolar es y será reconocida en los contextos como factor de intervención y de mejora continua.

Referentes conceptuales

El marco de referencia que acompaña el texto está conformado por tres categorías principales: la convivencia escolar, la pedagogía y la formabilidad del ser humano.

La convivencia escolar: un constructo social.

La convivencia corresponde a la tendencia natural que tiene el ser humano de vivir y convivir con los demás a través de la interacción y la comunicación permanente, donde intervienen sentimientos, emociones, ideologías, puntos de vista y maneras particulares de pensar y actuar de acuerdo con aspectos personales, cognitivos, sociales y culturales, los cuales se dan en un determinado contexto geográfico.

En este sentido, se asume como uno de los grandes desafíos de la sociedad actual el aprender a convivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, generando acciones para la preservación, la supervivencia y el desarrollo humano y social. Por tal razón, la educación del siglo XXI no puede ser ajena a tan importante reto. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2014), la educación a nivel mundial está llamada a implementar políticas educativas que fortalezcan la convivencia escolar: "entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana" (p.1). Así que, la escuela, además de orientar contenidos científicos y culturales, también tiene una gran responsabilidad social: educar para la convivencia, implementando acciones orientadas hacia la formación en valores, la resolución asertiva de los conflictos, la convivencia pacífica y la participación democrática. En otras palabras, la escuela está llamada a brindar una educación inclusiva desde la diversidad y para la paz.

Desde esta perspectiva, la convivencia permite crear sentido y significado en torno a un conjunto de relaciones e interacciones personales que van contribuyendo a la formación personal y social del conglomerado. Por lo tanto, la convivencia escolar no debe limitarse a las relaciones interpersonales que se dan entre los educandos, está llamada a integrar a todos los miembros de la comunidad educativa, estableciendo ciertas normas y códigos de comunicación formales e informales que busquen armonizar las diversas relaciones escolares y solucionar acertadamente los conflictos, garantizando el cumplimiento y respeto de los derechos y deberes establecidos.

Como lo afirma Caballero (2010): "La convivencia se basa en un equilibrio en el que los miembros de un grupo comparten metas y normas" (p.161).

Aportes de la pedagogía a la convivencia escolar.

Como punto de partida se entiende la pedagogía como la disciplina que tiene por objeto de estudio la educación, cuya finalidad se direcciona a la formación del ser humano según determinadas características y parámetros socio-culturales propios de cada momento histórico. Según Zuluaga (1999), la pedagogía contribuye a la educación brindando diversas posturas teóricas e ideológicas a favor de la formación e incorporación del ser humano a una sociedad determinada, su concepción al respecto es la siguiente: "Entiendo por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas" (p.11).

En este sentido, la pedagogía contribuye a la convivencia escolar que ha sido abordada e interpretada por diferentes autores y pedagogos, quienes desde su experiencia y constructos teóricos dan aportes significativos a la educación, brindando al maestro posturas y estrategias con el propósito de avanzar en su labor formativa, en aras de hacer de la escuela un espacio importante de socialización y desarrollo humano.

La práctica pedagógica se constituye en elemento fundamental dentro del proceso formativo, pues " 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" (Zuluaga, 1999, p.46). En la metodología de la práctica pedagógica hay cuatro elementos que se articulan para la construcción del conocimiento que se proyecta culturalmente y contribuye a la formación humana: el estudiante, centro de la acción educativa; el docente, sujeto que soporta la práctica educativa; el saber, cúmulo de conocimientos; y la escuela, lugar donde acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un primer aspecto acerca de los aportes de la pedagogía a la convivencia escolar es la postura de Freire, quien, mediante sus escritos revolucionarios condensados en la denominada *pedagogía crítica*, invita a los actores de la educación a generar conciencia sobre los problemas sociales cotidianos y que indefectiblemente inquietan de modo directo e indirecto el contexto escolar. Para Freire (2004), la educación debe reconocerse como un proceso político en el entendido que todo sujeto hace política desde el lugar donde se encuentre, mucho más si está en un contexto educativo. Para este pedagogo la escuela no puede seguir siendo indiferente frente a la realidad, por ello invita a construir conocimiento desde la realidad de los dos sujetos políticos, el aprendiz y el maestro. Y añade:

Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos. (Freire, 2004, p.102)

Este autor considera que la toma de conciencia por parte de las masas es fundamental y para ello es necesario desde la escuela promover autonomía y reflexiones que ubiquen espaciotemporalmente a los grupos sociales y a los sujetos para que sean actores y autores de su historia, es decir, que logren superar su lugar actual de meros espectadores. La propuesta de Freire puede considerarse como un camino expedito para instaurar pedagogías de paz que contribuyan a mejorar la convivencia escolar.

También, es pertinente la reflexión en torno a la riqueza de los aportes de Skliar (2010), quien aborda la temática de la integración educativa, dando relevancia a la práctica pedagógica como un elemento esencial en la dinámica de la convivencia escolar, sobre la cual indica que:

La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. (p.105)

La convivencia va más allá de la vida en común, también implica un conjunto de códigos que se deben compartir pues legislan la vida comunitaria. Por ello, es necesario garantizar el respeto de los derechos humanos desde la diferencia, sin discriminación alguna. Según lo expresa Skliar (2005): "toda escuela debería abrir sus puertas de un modo incondicional, sin administrar la entrada de aquellos que aún no están en ella; y debe hacerlo sin que una ley o un texto lo indique" (p.18).

En consecuencia, la convivencia escolar se puede percibir como la práctica de relaciones humanas en las que entra a intervenir el sentir y el actuar de quienes conforman la comunidad educativa. Según Skliar (2005), "la educación está llamada a comprender cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias" (p.19); desde lo cual afirma que el papel fundamental de la educación es tener en cuenta a todos desde la diferencia. Esta última es una palabra que innegablemente, en su criterio, cuestiona la normalidad y la ausencia de políticas que tengan en cuenta el lugar de lo diferente en el contexto educativo. La visión pedagógica del autor propone un aspecto interesante mediante un concepto innovador: la "completud" como argumento inmaculado en la educación, y al respecto afirma que: "La escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado" (Skliar, 2005, p.13). La escuela debe encaminar su función formativa al desarrollo y la evolución humana completando al otro, completando lo otro.

La formabilidad en el proceso de humanización.

Dentro de la praxis pedagógica se encuentra la categoría de formabilidad, la cual está estrechamente relacionada con la filosofía y la antropología, pues la pedagogía va encaminada al desarrollo integral del ser humano. Klaus (2011) alude a la formabilidad como "la condición que le permite al ser humano ser formado y ser educado" (p.17), donde la finalidad del acto educativo es la formación del ser humano en todas sus dimensiones a partir de sus actuaciones e interacciones con el contexto y su realidad.

Así mismo, Klaus, Muñoz y Ospina (2015), se refieren a esta noción de la siguiente manera:

Con los conceptos de formabilidad, maleabilidad, ductilidad, perfectibilidad e indeterminabilidad se alude a que el ser humano no nace hecho, sino que gana su determinación -su humanidad- con su incursión en el mundo humano y para ello se ve remitido a procesos educativos en su sentido amplio (educación funcional) o restringido (educación escolarizada, enseñanza, educación intencional). (p.12)

Este concepto también se ha conceptualizado como educabilidad, donde se asume que el ser humano se transforma a través del saber, además se humaniza y, en consecuencia, se relaciona mediante saberes y comportamientos acordes a las situaciones; esto da razón de los seres humanos como seres sociables capaces de entender a los demás. La educación no debe contradecir la dimensión humanizante, pues sin ella se trataría de un objetivo sin sentido. Podría decirse en el ámbito moderno, que la formación de la persona tiene una validez altamente potencial, es más que saberes sueltos que si no son encaminados pueden llevar a vacíos existenciales o a la formación de sujetos que pueden aportar poco a la sana convivencia dentro de un contexto.

Por lo tanto, respecto a la convivencia escolar, la falta de educación del niño en costumbres por fuera del ámbito de los valores, puede llevarlo a un camino equivocado. En este sentido se debe enfatizar en el poder de la familia como formación primaria dentro de la sociedad. La reflexión pedagógica tiene que ver con lo ideal y lo utópico, es decir, con el optimismo y la plena conciencia de lo que es realizable: "esto porque no sobra recordar acá que los ideales son desde Kant ideas de una perfección que como tal no se puede realizar o cumplir, pero que hay que tener como útiles para orientar el pensamiento y la acción" (Klaus et al., 2015, p.26).

Metodología

El trabajo investigativo se abordó desde el enfoque cualitativo, según Pierre (2005), este "se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el estudio que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social" (p.6). El diseño metodológico empleado fue la Investigación Acción (IA), la cual

se constituye en estrategia útil para reconocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su generalidad basándose en la observación y el trabajo con las personas que se constituyen en objeto de investigación.

La unidad de trabajo estuvo conformada por 10 docentes y 56 estudiantes de los diferentes grados del nivel Básica Primaria de una institución educativa del municipio de Villamaría. Los estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente. Se emplearon como instrumentos de recolección de información la entrevista semi-estructurada y el diario pedagógico.

La entrevista semi-estructurada para docentes estableció 15 preguntas que permitieron obtener información sobre las prácticas pedagógicas en relación con las estrategias empleadas en la convivencia y la mediación del conflicto escolar, y la apropiación y socialización del Manual de Convivencia de la institución. La entrevista semi-estructurada para estudiantes tuvo 23 preguntas indagando acerca del entorno familiar (conformación y relaciones familiares, acompañamiento y compromiso familiar en el proceso educativo) y el entorno escolar (reconocimiento del Manual de Convivencia, normas escolares, relaciones interpersonales y estrategias personales y pedagógicas frente al conflicto).

Por medio del diario pedagógico a través de la observación participante, la investigadora se adentró en espacios del entorno escolar (aulas de clase, corredores, patio escolar), con el fin de reconocer las prácticas pedagógicas que se promueven en relación con la convivencia escolar; además de identificar vivencias, experiencias, manifestaciones, ideologías, percepciones y relaciones interpersonales entre los diferentes actores educativos respecto al tema que se convoca.

La triangulación de información se realizó a partir de la codificación artesanal, la cual consistió en organizar, seleccionar y agrupar los datos obtenidos de los diferentes instrumentos y técnicas cualitativas investigativas por categorías, buscando relaciones entre estas, con el propósito de generar posteriormente

reflexiones e interpretaciones respecto a los significados emergentes en relación con las prácticas pedagógicas y la convivencia escolar.

Además, se codificaron las voces y resultados sobre los estudiantes, docentes e investigadora de la siguiente manera: EST.1. 1A (corresponde a estudiante, número secuencial de entrevistas realizadas a estudiantes y grado de referencia), D.1. 1A (corresponde a docente, número secuencial de entrevistas realizadas a docentes y grado de referencia), D.P. (corresponde a Diario Pedagógico). De igual manera, se contó con el consentimiento informado de cada uno de los participantes de la investigación.

Resultados y discusión

Ideologías, experiencias y prácticas pedagógicas desde la convivencia escolar

En este apartado se presentan los resultados acerca de las prácticas pedagógicas que se promueven en relación con la convivencia escolar. Dichas prácticas contemplan todo un proceso educativo donde intervienen el educando, el educador, el saber pedagógico y el contexto, con el propósito fehaciente de contribuir a la formación humana.

En los resultados obtenidos acerca de las prácticas pedagógicas que se promueven en relación con la convivencia escolar, se evidenció desde la entrevista semiestructurada, la implementación de diversas estrategias, con las cuales los docentes buscan favorecer las relaciones interpersonales basadas en el respeto por la diferencia, la práctica de valores y la vinculación de la familia en el proceso educativo. Estas fueron algunas respuestas en relación con lo anterior:

-Para favorecer la convivencia escolar: la oración diaria, la inducción al comenzar el día. Todas las actividades pedagógicas son transversalizadas enfatizando en el valor de la persona y la práctica de los valores (D.1.B).

-Talleres de sensibilización lectora relacionados con la convivencia escolar, juegos recreativos

donde se evidencia el trabajo en equipo, relajación y conversatorios, con trabajos en conjunto de familia e hijos (D.2.A).

En este orden de ideas, también fue importante realizar un análisis crítico a las estrategias del docente frente a la solución de situaciones de conflicto, las cuales, como se ha mencionado, hacen parte de la convivencia y cobran vida en el conglomerado social, dando apertura al respeto por la diferencia desde la necesidad del reconocimiento del rostro del otro. En consecuencia, al cuestionar a los docentes acerca de las acciones que realizan frente a las situaciones de conflicto escolar, estas son algunas de sus voces:

- Se llama a las partes involucradas y se utiliza el diálogo para indagar por el suceso ocurrido (D.1.A).

-Diálogo. Saber escuchar las partes, se diligencia un formato de acuerdo con lo establecido para las situaciones, se le comunica al coordinador y al padre de familia y se llega a establecer compromisos de cambio que conlleven al bienestar de todos (D.2.A).

-Primero diálogo con los niños y niñas involucrados, luego llamo a los niños o niñas testigos. Si es grave y requiere amonestación verbal o escrita lo hago. De lo contrario, los animo a disculparse (D.2.B).

En estas expresiones se identificaron estrategias que resaltan el diálogo como estrategia generativa, el cual permite identificar los puntos de vista y las percepciones de los sujetos involucrados, con lo que se busca generar acuerdos y/o conciliaciones basadas en el respeto por las singularidades y la diferencia, con el fin de evitar comportamientos y manifestaciones que trasciendan en actos de violencia que vulneran los derechos humanos y repercuten desfavorablemente en la formación e integralidad del ser. En palabras de Fried (2015):

En un diálogo los participantes se dirigen a otros y escuchan activamente con el propósito de comprender y ganar una visión más compleja y rica sobre las perspectivas, los datos, investigaciones y preocupaciones de los otros y los propios, se formulan preguntas, emerge

nueva información y un buen resultado requiere la exploración de las complejidades de los temas que se consideran. Diferentes perspectivas enriquecen la versión y visión de un problema y le otorgan profundidad. (p.23)

Otra estrategia pedagógica implementada frente a las situaciones de conflicto es el seguimiento del debido proceso, el cual se encuentra contemplado en el Manual de Convivencia de la institución y estipula el conducto regular que se debe seguir frente a las diversas situaciones de convivencia que se presentan. Pues si bien este responde a lineamientos educativos, su carácter lo lleva a tener un enfoque más formativo que punitivo, evitando la segregación, la exclusión o la estigmatización, donde cada norma o procedimiento institucional que se realice, brinde la posibilidad al alumno de relacionarse y formarse integralmente dentro del grupo social al cual pertenece.

Otro aspecto relevante en la investigación está relacionado con la cotidianidad del entorno escolar, se evidencian relaciones interpersonales donde el conflicto y la diferencia desencadenan situaciones de contradicción y desequilibrio, que al no ser asumidas adecuadamente afectan la convivencia. A continuación, se relaciona una situación escolar emergente desde este proceso investigativo, donde el autoritarismo y la falta de concertación crean ambientes hostiles que poco aportan al bien en común:

Mientras la docente hace los trazos en el tablero, se observa a los estudiantes realizar acciones distintas a las indicadas: juegan entre ellos, conversan y comparten alimentos pasándolos por debajo de la mesa (parece que poco les interesa la actividad que realiza la docente). La docente da media vuelta y dice:

- Como están hablando, comienzo a poner unos en disciplina.

Se ubica a un lado del tablero, observa a sus estudiantes y escribe en el tablero el nombre de algunos estudiantes (6). Con voz fuerte dice D:

- ¡No se paren!

E: - ¿Por qué?

D: - Porque yo digo... (D.P).

Esta situación pone de manifiesto que existen prácticas pedagógicas que poco aportan al proceso de formación del alumno, por el contrario, reproducen una educación autoritaria donde el docente establece las normas y parámetros dentro del aula de clase, desconociendo al alumno, sus intereses, necesidades y expectativas. Una relación así, vertical, repercute desfavorablemente en la convivencia y limita la finalidad de estar juntos en el proceso educativo. Skliar (2010) manifiesta que:

La educación tiene que ver con una responsabilidad y un deseo por un "deseo de convivencia" que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. (p.109)

De acuerdo con lo anterior, es fundamental identificar las prácticas pedagógicas en las cuales entran a intervenir actitudes y estrategias que determinan los procesos de educabilidad y formabilidad que implementa el docente según su subjetividad y profesionalización.

En las voces de los estudiantes las estrategias pedagógicas implementadas están direccionadas a la formación académica, al trabajo en equipo, a la práctica de valores, al diálogo y al acompañamiento y mediación del docente frente a las diversas situaciones escolares. En palabras de Caballero (2010) "los problemas de convivencia no dejan de ser problemas de valores sociales, en los que la institución y la acción pedagógica de los profesionales pueden jugar un papel fundamental" (p.166).

De ahí la importancia de las prácticas pedagógicas basadas en el reconocimiento del ser desde la diferencia, que permitan la interacción y la participación de los actores educativos en el proceso formativo, donde los constantes desacuerdos y los diferentes intereses personales que se presentan en el entorno escolar sean mediados a través del diálogo y la concertación, generando pactos escolares que repercutan positivamente en el desarrollo humano y en la convivencia institucional. "La convivencia se basa en un equilibrio en el que los miembros de un grupo comparten metas y normas" (Caballero, 2010, p.163).

Aportes a la solución de conflictos

En este mismo sentido, se interrogó al docente acerca de la pertinencia que tiene vincular a otros actores u organizaciones sociales a la institución educativa con el fin de contribuir a la mediación de situaciones de conflicto, como estrategias alternativas que aporten al proceso formativo del alumno. Las siguientes son algunas de las expresiones de los docentes con relación al interrogante formulado:

-El apoyo de directivos es fundamental y la asesoría de psico-orientadores, de igual forma del ICBF porque contamos con niños y niñas de hogares sustitutos y de entidades como el CEDER (D.2.A).

-En ocasiones sí debo recurrir a otras instancias, especialmente cuando son situaciones graves, como agresiones físicas (D.4.B).

Es así como la voz del docente expresa la importancia de vincular a otros actores o instituciones en la intervención de situaciones de conflicto con el propósito de favorecer el bienestar individual y social de la comunidad educativa, dando gran relevancia a la vinculación y compromiso del padre de familia o acudiente, pues en la medida que la institución educativa tenga la colaboración adecuada y oportuna de la familia, se puede crear tejido social a favor del desarrollo del alumno. Espitia y Montes (2009) expresan que "la familia es la primera institución educativa, su dinámica media el aprendizaje y desarrollo de sus miembros" (p.85).

De igual manera, resultó relevante considerar en la articulación de la práctica pedagógica la socialización del Manual de Convivencia, el cual representa el compromiso formativo y legal que se tiene de acuerdo con los lineamientos educativos vigentes como es el caso de la Ley 1620 de 2013 (Ruta de atención integral para la convivencia escolar), puesto que la institución educativa dentro de su rol formativo tiene la misión y responsabilidad social de implementar un manual de bien común que comprometa el actuar y proceder de los actores educativos con el fin de velar por la integridad del ser y por el respeto de los derechos humanos. Por esta razón, el docente como líder social y formador intelectual, además de dar cumplimiento con la

normativa establecida, adquiere un compromiso ético y moral en la labor de formación humana que busca propiciar en el alumno aprendizajes que le permitan adquirir un pensamiento crítico de la realidad para actuar racional y conscientemente frente a las situaciones que se le presentan.

En este sentido, la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en afirmar que la socialización del Manual de Convivencia con la comunidad educativa (alumnos y padres de familia) se realiza principalmente al inicio del año escolar. Esta afirmación contradice a la expresada por estudiantes que manifiestan desconocer su existencia o en algunos casos lo vinculan únicamente al cumplimiento de obligaciones escolares por parte únicamente del estudiante:

-El Manual de Convivencia se socializa con los estudiantes al inicio del año escolar, en las dos primeras semanas de nivelación y en la primera reunión de acuerdos, se socializa con los padres de familia. Las estrategias para socialización con los estudiantes son: talleres, explicación en clase y conversatorios. Y con los padres de familia: conversatorios (D.4.B).

- ¿Conoce el Manual de Convivencia de la institución?

-Sí.

- ¿De qué se trata?

-De comportamientos que uno debe de obedecer (EST. 12. 2A).

-No señora (EST. 27. 3B).

-No, la verdad no (EST. 51. 5B).

Estos puntos de vista incitaron a una reflexión acerca del enfoque formativo que tiene el Manual de Convivencia en la práctica pedagógica, si esta responde únicamente al cumplimiento de una normativa educativa o interviene en la subjetividad y profesionalización del docente en su rol formador con el objeto de reconocer al ser humano desde las singularidades y condiciones sociales particulares. En palabras de Nail, Muñoz y Gajardo (2013):

Si consideramos que el reglamento de convivencia de los establecimientos educacionales es una herramienta fundamental para la observación de la convivencia escolar, se debe tener presente que una de sus funciones es mejorar el entramado humano al interior de las aulas, normando y posibilitando las relaciones interpersonales. (p.381)

Prevalece la transcendencia de la socialización del Manual de Convivencia con los diferentes actores educativos, siguiendo el firme objetivo de brindar conocimiento previo a la norma e identificar los derechos y deberes que les concierne como miembros activos de una institución social. Igualmente, es necesario reconocer el debido proceso como mecanismo de protección de los derechos humanos, que permita minimizar el riesgo de que se presenten atropellos y vulneraciones que afecten las relaciones humanas y vayan en detrimento del ser.

En este sentido, cabe resaltar la importancia de la norma escolar como constructo colectivo que permite la integración y participación de los actores educativos para contribuir a la convivencia y bienestar escolar. Sobre este aspecto, la mayoría de los docentes entrevistados coincidieron en afirmar que las normas se elaboran en común acuerdo con el estudiante. Dicha afirmación va en contradicción con lo expresado por los estudiantes, quienes en su mayoría mencionan que las normas escolares son elaboradas por las diferentes autoridades educativas (rector, coordinador, docente). Estas son algunas de las respuestas manifestadas por los actores involucrados:

¿Involucra a los estudiantes en la elaboración, la aplicación y el seguimiento de las normas escolares?

-Sí involucro a los estudiantes en las elaboración, aplicación y seguimiento de las normas escolares, pero ellos atienden muy poco a las normas (D.3.B).

-Sí, en especial al comienzo de cada año (D.4.A).

¿Quién o quiénes elaboran las normas de convivencia escolar?

-El rector, la psico-orientadora y el coordinador (EST. 26. 3A).

-El rector, pues del salón obviamente la profesora, ella impone las reglas desde el principio de año (EST. 47. 5B).

De otra parte, se evidenciaron prácticas pedagógicas que inciden positivamente en la convivencia escolar, donde el maestro favorece el liderazgo y la participación democrática (consejo estudiantil, representantes de estudiantes y el comité de convivencia), permitiéndole al alumno tener voz y voto en las decisiones y acuerdos, contribuyendo de esta manera con sus ideas y acciones al bienestar individual y colectivo en el entorno escolar. A continuación, se relacionan experiencias de dichas prácticas pedagógicas.

¿Quién o quiénes elaboran las normas de convivencia escolar?

-Los profesores y los estudiantes (EST. 25. 3B).

-Santiago que es el conciliador, Laura que es la conciliadora, y yo que soy la representante (EST. 28. 3B).

-Nosotros los alumnos, porque nosotros las cumplimos, las hacemos, a veces las irrumpimos... las rompemos (EST. 31. 3B).

Esto indica la trascendencia de la institucionalización de acuerdos escolares que se revistan de una clara importancia para favorecer la convivencia escolar, a partir de un proceso formativo contemplado en el Manual de Convivencia, el cual tiene como finalidad el sustrato social, desplegando acciones pedagógicas que orienten y guíen adecuadamente al alumno en la adaptación a la vida en sociedad, la cual está impregnada de características particulares que definen las diferentes formas de vida socio-culturales del ser humano.

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas juegan un papel fundamental en la convivencia escolar, puesto que a través de ellas se favorecen relaciones interpersonales entre los diferentes actores educativos, determinando acciones y

comportamientos dentro del contexto escolar que pueden posibilitar o limitar el proceso formativo. Por tal razón, la importancia de privilegiar prácticas pedagógicas basadas en las diferencias humanas, donde el maestro como intelectual y como profesional, adquiera un compromiso ético y social en la formación del ser humano y en el desarrollo de la sociedad de acuerdo con los retos y desafíos que esta clama.

Se evidenció un notable interés por parte de la mayoría de los maestros al implementar diversas estrategias educativas y pedagógicas con el fin de contribuir a la formación del alumno y al bien común dentro del ámbito escolar (el diálogo, la concertación, la mediación, el trabajo en equipo y la práctica de valores). Estas didácticas, si bien aportan a dicha finalidad, requieren de mayor compromiso y actitud por parte de los maestros, puesto que aún persisten ideologías homogenizantes que limitan la misión primordial que tienen la escuela y el maestro en su rol formativo y social.

Se hizo evidente una marcada limitación del maestro frente al cambio de paradigma que generacionalmente ha tenido la escuela. Aunque empiezan a emerger posturas basadas en el reconocimiento del ser desde sus singularidades y condición humana, todavía queda un trayecto largo por recorrer, donde la escuela desde todas las miradas direcciona esfuerzos, intenciones y percepciones encaminadas a una educación para todos y con todos, de tal manera que ningún alumno se vea violentado al marginarse de la acción educativa. Se busca que el maestro trascienda en su labor, direccionado su acción pedagógica hacia el mejoramiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, aportándole a la construcción de ciudadanía crítica para que el alumno adquiera elementos de juicio y discernimiento para formar y transformar su realidad. Por eso es necesario que el estudiante se reconozca tanto a sí mismo como al contexto en que habita, lo cual implica todo un proceso de aprendizaje autónomo para vivir y convivir en sociedad.

Aunque el Manual de Convivencia institucional hace parte de las normativas educativas vigentes, su operatividad trasciende a un carácter más formativo que punitivo, donde a través de tal

normativa se permita la integración activa de todos los actores educativos, privilegiando la participación democrática, el liderazgo, la práctica de valores, el respeto por la diferencia, y el reconocimiento humano. Su finalidad radica en formar seres humanos capaces de actuar con criterios propios y de interactuar con los demás contribuyendo al desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. Puesto que en la medida que el alumno se haga partícipe activo de este proceso educativo a partir de sus intereses, necesidades y expectativas, el cumplimiento de la norma se hará de manera más consciente, reflexiva y formativa, mejorando significativamente las relaciones sociales y la convivencia escolar.

Por lo tanto, es necesario continuar desarrollando investigaciones que contribuyan al análisis responsable y ético de la convivencia escolar, con el fin de establecer y favorecer prácticas pedagógicas que permitan relaciones interpersonales donde el respeto y el reconocimiento del ser humano desde la diferencia se conviertan en retos educativos para el progreso y la evolución humana.

Referencias

- Aristegui, R., Leiva, J., Bazán, D., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psikhe*, 14(1), 137-150.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 154-169.
- Colombia. Congreso de la República. (15 de marzo de 2013). Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial*, N° 48.733.
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fried, D. (2015). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Estados Unidos: Taos Institute Publications.
- Guzmán, E., Muñoz, J. y Preciado, A. (2012). *La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Klaus, A. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Klaus, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28.
- Nail, O., Muñoz, R. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2014). *Convivencia escolar. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*, (4), 1-18. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTEO4-ESP.pdf>
- Pierre, J. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Rodríguez, P. (2010). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688205>

- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Torres, L., Ortiz, M. y Sánchez, S. (2010). La convivencia escolar en educación primaria y secundaria. Conductas positivas y negativas. En R. Roig y M. Fiorucci. (2010) (Eds), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. España: Editorial Marfil.
- Tunjano, Y. (2014). *La cultura ciudadana como eje transversal de la convivencia y seguridad ciudadana*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- Zuluaga, M. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Panamericana.



ARTÍCULOS DE
REFLEXIÓN

Fecha recibido: 17 de noviembre de 2018 · Fecha aprobado: 1 de febrero de 2019

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Leidy Yohanna Holguín-Villa

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Estudiante de Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente. Asistente de la investigación, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Colombia. leidyholguinvilla@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8741-0966

Jennifer Alejandra Penilla-González

Bibliotecóloga. Estudiante de Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente. Asistente de la investigación, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Colombia. jennifergonzalez1987@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3722-1467

Luz Mery Chaverra-Rodríguez

Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica de la Universidad de La Salle de Costa Rica. Docente investigadora en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente -UCO-, Rionegro, Colombia. Integrante grupo de investigación SER. lchaverra@uco.edu.co
ORCID: 0000-0001-8979-3278

Elvia Patricia Arango-Zuleta

Candidata a doctora en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente -UCO-, Rionegro, Colombia. Integrante del grupo de investigación SER. earango@uco.edu.co
ORCID: 0000-0002-5930-0898

Origen del artículo

El presente artículo propone una reflexión derivada del abordaje teórico del proyecto de investigación denominado "La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en las universidades", desarrollado en tres universidades colombianas y dos mexicanas.

Cómo citar este artículo

Holguín-Villa, L., Penilla-González, J., Chaverra-Rodríguez, L. y Arango-Zuleta, E. (2019). Importancia de la formación ciudadana en el currículo universitario. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 78-89.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.126>



IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

El presente artículo propone una reflexión derivada del abordaje teórico del proyecto de investigación denominado La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en las universidades, desarrollado en tres universidades colombianas y dos mexicanas. El objetivo fue analizar las características de las valoraciones e interacciones de los estudiantes, con relación a la formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en las universidades. En este artículo se integran metodológicamente tres técnicas: revisión documental, análisis de resultados en la aplicación de cuestionario a 106 estudiantes de la Universidad Católica de Oriente -UCO- y reflexiones de las autoras del trabajo. No se concluye, pero se esbozan otras rutas de exploración y profundización con respecto al tema.

Palabras clave: formación ciudadana; Ciudadanía; Universidad; Responsabilidad Social Universitaria.

THE IMPORTANCE OF CIVIC EDUCATION IN THE UNIVERSITY CURRICULUM

The current paper proposes a reflection aroused from the theoretical approach of the research project called Civic Education based on the education within the diversity from the equity and social justice at the university, developed in three Colombian Universities as well as in two Mexican Universities. The objective of this research is the analysis of the characteristics of the students' values and interactions in relation with the Civic Education based on the education within the diversity, from the equity and the social justice at the university. In this paper, three techniques are methodologically integrated: documentary revision, result analysis in the application of a questionnaire to 106 students of the Universidad Católica de Oriente -UCO-, and reflections made by the authors of this study. There are not conclusions; however, there are some outlines of a depth study and some other explorations about the topic.

Key words: civic education, citizenship; university; social responsibility at the university.

Introducción

La formación ciudadana es una apuesta de carácter internacional, la cual compromete las agendas de organismos e instancias internacionales, materializadas en directrices que llegan a los países de los distintos continentes concretándose en políticas de educación y normatividades, que para el caso que nos interesa, permean y dinamizan el sistema escolar al cual las universidades no son ajenas, por el contrario, con concebidos escenarios apropiados para lograr cambios asociados especialmente a la convivencia ciudadana, marcada por reglamentaciones con el fin de garantizarla.

En esta reflexión se exponen algunas maneras como las universidades propician esos espacios logrando fomentar entre los estudiantes actitudes y prácticas de participación o de abstinencia. La principal fuente está constituida por las respuestas de los estudiantes al cuestionario aplicado y por algunos fundamentos conceptuales que han orientado el trabajo. Para dar tratamiento a la información rastreada en documentos fue diseñada, validada e implementada una rejilla que consta de cinco columnas: fuente, objetivo, texto tal cual, método/tendencia y resultados/conclusiones, y las filas quedan a disposición de quien diligencia el instrumento para consignar la información según el número de materiales consultado.

En cuanto a la organización se empieza con un acercamiento teórico y seguidamente se interrelacionan y reflexionan distintos conceptos. Las aristas o reflexiones finales están dirigidas al señalamiento de otros aspectos por profundizar al igual que al reconocimiento de la necesidad de formar ciudadanos desde una perspectiva crítica, a partir de la cual los estudiantes ganen autonomía, criticidad, carácter propositivo ante distintas circunstancias y se impliquen en distintas dinámicas socioculturales y políticas que ameritan algún tipo de atención y de solución a distintas problemáticas.

Se empieza con un breve recorrido sobre el significado y las implicaciones de la formación ciudadana, así como las diferentes relaciones que se establecen con la responsabilidad social universitaria, lo cual entraña un vínculo estrecho

con la formación política desde el quehacer universitario y como pilar desde la educación básica y media, puesto que son escenarios por excelencia para iniciar y complementar la labor formativa de la universidad, lugar donde son los estudiantes quienes participan activamente y viven esta experiencia a través de interacciones que les da bases para construir, afinar y ejercer como ciudadanos. En ese proceso se aprecian lazos dialécticos sociedad-escuela, caracterizados porque ambas aportan de distinta manera a la construcción de unas bases para la vida en sociedad mientras simultáneamente se hace parte de la sociedad y se vive ella misma.

En diversos escenarios de discusión, en ámbitos nacionales e internacionales, se reconoce la necesidad de que la formación ciudadana se constituya en elemento fundamental en todos los espacios de formación de las personas, y la universidad no escapa a este llamado, el cual requiere un abordaje interdisciplinar, no solo por el vínculo inherente a la formación política, sino por hacer parte de la responsabilidad social universitaria. Una premisa anticipada radica en la importancia y necesidad de formar la ciudadanía en la acción, una perspectiva para hacerlo es la pedagogía social y crítica, apropiada para todos los grados y niveles de educación establecidos en el sistema escolar colombiano.

Aproximaciones al concepto de formación ciudadana

Una aproximación para entender la importancia de la formación ciudadana lleva a considerar la herencia greco-romana no pedida, pero todavía actuante. Cabe recordar que la sociedad griega de la edad antigua registrada por historiadores en distintas fuentes secundarias era esclavista, desigual y en ella convivían personas denominadas ciudadanas, esto sucedió especialmente en Atenas, donde las personas eran clasificadas en ciudadanos –llamados libres, con derechos políticos, podían elegir o ser elegidas; poseían riqueza, se dedicaban preferentemente al comercio, podían esclavizar y tenían la obligación de servir militarmente al pueblo– y no libres – casi siempre emigrantes y con frecuencia se dedicaban a las artesanías–; mayoría con relación a los anteriores y no gozabas de las prebendas que ellos.

En Roma se contaba con un sistema complejo de derechos que clasificaba a las personas ciudadanos y no ciudadanos: ciudadano era el *civita*—quien vivía en la ciudad—y quien había nacido en aquel país; ambos con responsabilidades y deberes, entre los que cabe mencionar: derecho a la milicia, al sufragio, al matrimonio con alguien de Roma, a la libertad, etc. Se tenía una división según la cual, unos prestaban servicio militar, mientras otros participaban de elecciones por medio de delegados llamados magistrados, con la posibilidad de ser elegido. Aquí hasta los esclavos liberados podían adquirir el estatuto de ciudadano, situación que fue generalizada en el imperio de César Augusto y se consolidó en el imperio de Caracalla. Los latinos distantes administrativa y jurídicamente del centro del Imperio romano, eran considerados con mayor autonomía, no estaban censados y no siempre participaban en las asambleas.

Las prácticas continúan con vicisitudes, siendo esos los rasgos más distintivos. Pasado el tiempo, hacia el siglo XVIII, ciudadanía se convierte en una categoría de la modernidad caracterizada por la razón, acuñada por pensadores como Kant para referir los derechos políticos de las personas, quienes pueden ejercerlos bajo parámetros de respeto por todos en el país donde habitan. Fruto del desarrollo social y cultural del estado democrático este concepto se ha ampliado y hoy se aprecian algunas tendencias enunciadas por Curcio y Camargo (2012), quienes afirman que desde el liberalismo Kant y Rawls abordan el concepto de ciudadanía en el que dimensionan al sujeto como propietario de derechos, es decir, desde la adquisición, adjudicación o posesión de un conjunto de derechos y deberes por ser ciudadano al pertenecer a una comunidad política determinada. Desde el comunitarismo que presupone la ciudadanía como pertenencia plena a una comunidad política y como miembro de la misma, implica la conciencia de estar integrado a una comunidad. Desde el republicanismo define la ciudadanía como concepto ético, el patriotismo como el valor supremo, además supone una condición de status y por otro una práctica política, es decir, en algún modo la enunciación de la acción política.

En tanto que, desde la teoría de la acción social, Hannah (1993) reconoce al ciudadano activo

como aquel que participa en la configuración de la sociedad, a través del debate para la toma de decisiones públicas que tienden a la promoción del bien común.

Aclarando un poco el concepto de ciudadanía desde el anterior recorrido, se reconoce entonces una categoría o una nueva tendencia que se liga estrechamente al rol que juega el ciudadano en la sociedad civil, con un sentido colectivo, que requiere a la vez un sentido de bien común y es el concepto de ciudadanía activa, donde se centra de manera especial el interés del texto, ya que es la manera más acertada desde la cual se debería considerar la formación ciudadana en la educación.

En este orden de ideas es importante traer el concepto de ciudadanía activa que propone Magendzo (2004) cuando indica que “la ciudadanía activa remite directamente a la participación ciudadana y a ciudadanos participativos en diferentes instancias ciudadanas” (p.18). De esta manera, la intención de este recorrido es relacionar esta mirada de formación ciudadana desde la responsabilidad social universitaria, y con la formación política, se enuncia de manera corta el papel que juega la escuela antes que la universidad, respecto al anterior tema como ejercicio inicial que genera ciudadanos con pensamiento crítico dispuestos a trabajar en las necesidades de los demás sujetos como ciudadanos del siglo XXI.

Puntalmente en Colombia, el impulso de una cultura de paz se ha convertido en un anhelo para finalizar un conflicto armado interno existente desde la década del 60 hasta la actualidad, que han acentuado diferentes tipos de violencias (psicológica, física, económica, etc.), como una forma naturalizada de interrelacionarse en los distintos espacios y sectores del país a través del tiempo, con la cotidianidad y la hegemonía cultural, dando paso a la promoción de programas para la paz: en la parte académica con la institucionalización de la Cátedra de la Paz obligatoria dentro del currículo escolar (2015) y con la firma del proceso de paz (2016) del Gobierno colombiano (del anterior presidente Juan Manuel Santos) y las FARC.

De acuerdo con las responsabilidades asignadas por entidades internacionales (ya mencionadas) y nacionales a la escuela, como lo son el Ministerio de Educación Nacional a través de diferentes mecanismos (Ley 115 de 1994 General de Educación, Ley 30 de 1992 Educación Superior, Decreto 1295 de 2010 Registro calificado, Decreto 1280 de 2018 actualización del Sistema de Aseguramiento de la calidad, entre otros), demarcan la formación ciudadana como una categoría importante en la educación hoy, llevando a plantear el interés de construcción ciudadana centrado en los jóvenes universitarios, quienes por edad cronológica tienen mayor independencia frente a las decisiones y vivencias de la misma. Además, porque son ellos los profesionales del mañana que determinarán la práctica de la formación ciudadana en sus nuevos espacios y contextos profesionales. Por ello, es necesario observar cómo se está formando desde las universidades para reflexionar los cambios prudentes que logren formar de manera integral a los discentes de la educación superior.

Ante este panorama surge el proceso investigativo realizado en la Universidad Católica de Oriente (UCO), desde la línea Educación en la diversidad, en el marco de la Especialización en Pedagogía y Didáctica correspondiente al proyecto denominado “La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en las universidades”, que tiene por objetivo reflexionar sobre cómo las universidades abordan la formación ciudadana y el papel que juega la misma en la realidad social.

La formación ciudadana en las universidades debería ser según la hipótesis de la investigación, dada su gran importancia, más que un asunto de las áreas básicas del currículo. Esto tiene lugar cuando en la educación básica, media y con mayor fuerza la universidad, trasciende la educación en valores y se complementa con las habilidades sociales, criticidad para resolver problemas, entre otras, como lo aborda Magendzo (2004):

La formación ciudadana que apunta preferentemente al desarrollo de habilidades sociales, a la formación ética y moral, el crecimiento personal y la comprensión de los problemas y temas emergentes como, el del medio ambiente, los derechos humanos, la

tolerancia y la discriminación, la diversidad cultural y social, la sexualidad y el género, la violencia, estos entran a disputar el espacio y el tiempo curricular disponible con los contenidos, que algunos han denominado: el conocimiento duro del currículum (p.9).

De esta manera, corresponde a un asunto más integrador en el que Magendzo inserta todo lo que tiene que ver con el sujeto en su entorno inmediato de relación con otros, apoyándose en el lenguaje, el cual juega un papel importante en el asunto formativo, pues crea o modifica maneras de pensar, ser y actuar, en tanto que permite promover nuevas visiones, incluso transformaciones de lo político y lo ciudadano.

La formación ciudadana como un asunto de responsabilidad social universitaria

Inicialmente, es importante aclarar qué es el término “responsabilidad social” para entender el uso de la responsabilidad social universitaria y su relación con formación ciudadana. Dicho término tiene sus raíces en el latín *responsum*, que significa prometer y el prefijo *re*, que es repetición, así que es una palabra utilizada normalmente para referirse a una cualidad o valor del ser humano que responde al compromiso; la palabra social, por su parte, viene del latín “*sociālis*” que significa “perteneciente o relativo a la sociedad”, es decir, que lo social es lo que se refiere a un grupo de personas que comparten la misma cultura, el mismo espacio físico y todo lo que forma parte de ella.

La responsabilidad social estará comprometida con las acciones que se realicen en un lugar común para favorecer a las personas que allí conviven; es un término normativo con dos connotaciones fuertes: no obligación y naturalización. Al no ser obligatorio jurídicamente no genera ninguna repercusión legal; por el contrario, invita a cuidar el espacio común desde las acciones que puedan llegar a comprometer el bienestar de los demás, está ligada a normas que pretenden ayudar o contribuir al desarrollo sostenible, al satisfacer las necesidades de la población sin comprometer los recursos naturales y el medio ambiente.

En cuanto a naturalización, se convierte en un término de amplia y profunda circulación,

comprometedor al momento de emprender campañas ecológicas o como es el caso de las Instituciones de Educación Superior -IES-, requerido para acceder a parámetros métricos de calidad. Por ello, en las universidades suele primar un significado centrado en su contribución a una sociedad justa para generar beneficios comunes. De esta idea nace entonces el término adoptado en la universidad -RSU- Responsabilidad Social Universitaria.

Vallaes (2008) afirma:

La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables. (p.4)

De ahí la relación directa entre formación ciudadana en la universidad - RSU, que siendo dos conceptos distintos se complementan porque: a) se forma en la responsabilidad, para ser responsable de sí y corresponsable con otros en diferentes aspectos humanos y socioculturales; b) aunque la formación es finalmente obra de todas las personas de una sociedad a las instituciones de educación se les endosa de manera especial ese compromiso; c) ser ciudadano guarda un vínculo entrañable con el sentido ético y con el ejercicio responsable de derechos, y ambas cosas son entrañadas por las personas cuyo carácter es social; d) la formación ciudadana y la RSU están ancladas en el lenguaje con sus distintos principios y muestras de expresabilidad.

Los significados y las implicaciones de ambos conceptos toman fuerza ante retos actuales, cada vez más borrosos entre países, justificados en acciones como la declaración del paso de la nación a la internación, lo que a su vez lleva a cuestionar la soberanía, cuyo significado tomado de Rousseau atañe a la voluntad del pueblo con relación a su gobierno, sus gobernantes y las maneras de gobernar, luego, ¿de qué tipo de formación ciudadana se habla cuando no es el pueblo el soberano? Este es un interrogante no solo para las universidades, sino para los distintos actores y sectores de la sociedad, de manera especial

porque con el vínculo formación ciudadana-RSU se busca responder a problemáticas comunes. A ese respecto, una herramienta potencial para generalizar en la universidad, es el privilegio de metodologías que consoliden las capacidades reflexivas, problematizadoras y propositivas de las personas a partir de unas relaciones de solidaridad y compasión, utilizando este último término rortiano para aludir a actuar con base en propósitos comunes.

La RSU es un modo de repensar las preocupaciones del modelo neoliberal que compromete a las entidades en su crecimiento acelerado, por tanto, las universidades ven en esta un modo para construir democracia y ciudadanía; se plantea desde el PEU -Proyecto Educativo Universitario-, que es la carta de navegación institucional y permea tanto las áreas de gestión como los programas, procesos y procedimientos de toda índole en las mencionadas instituciones, de ahí cabe preguntar: ¿basta plantear la formación ciudadana solo como RSU?, ¿tendría que ser este un asunto con doliente en un área de conocimiento o en una cátedra, o bastaría un carácter transversal a las áreas de conocimiento?, ¿deberían trabajarse ambos asuntos desde cátedras y grupos sociales creados por y para la universidad, o se trataría en una perspectiva de extensión, de abrirse con diferente tipo de propuestas de acción en el radio de acción institucional?

Tanteando algunas respuestas a estos interrogantes planteamos la importancia de asumir la formación ciudadana no solo como un asunto tratado en la RSU previsto desde el PEU, sino a partir de proyectos, programas e incorporación en las áreas del conocimiento de todos los programas universitarios. La intención de proyectos y programas estaría dirigida a vivir acciones de formación ciudadana y de RSU dentro y fuera de las instituciones de educación, con diferente tipo de ofertas para la población según las potencialidades y las circunstancias predominantes en sus dinámicas; no se trataría de venta de programas, sino de un servicio o una labor social enfática en la pertinencia del trabajo para las personas y las comunidades. Su presencia en las áreas de conocimiento de todo programa sería una forma de propiciar reflexiones y actitudes de cambio y actuación

como ciudadanos, puesto que se es ciudadano todo el tiempo y en todo lugar, no de manera puntual en determinadas efemérides.

Lo anterior hace indesligable la profundización, divulgación y generación de conocimiento unido a la participación de las personas en grupos sociales que trabajen asuntos cotidianos relacionados con el medio ambiente, la conciencia democrática, la ética profesional, relaciones de tolerancia y de justicia social, al igual que otros temas necesarios según el contexto específico de cada espacio universitario. La formación ciudadana es un reto experiencial y de vida para cada dependencia y cada lugar del campus universitario con todos los integrantes de la comunidad, de suerte que sea promovida una actitud de conciencia de sí y de vinculación con los otros y con el entorno; un conocimiento del tipo de lazos generados con la naturaleza y del tipo de relación con el ecosistema como integrante del mismo. Es vivir la formación ciudadana en los diseños de los planes de desarrollo y programas académicos continuamente realimentada y dinamizada por las experiencias y vivencias en las interacciones cotidianas.

Es necesario ampliar la mirada del ciudadano y su papel en el mundo actual como el sujeto pensante, productor de ideas, que afronta necesidades, posee sentimientos y experimenta emociones, alguien con rasgos de vida que se hacen públicos, que están al alcance de muchos a partir de las redes, de cuyas participaciones se puede trabajar para que también sean políticas, basadas en el análisis, la problematización y la decisión de asumir determinadas actitudes y actuaciones ante ciertas circunstancias que afectan la sociedad, y esto solo es posible lograrlo a partir de sistemas democráticos que han formado y ejercen la ciudadanía, así que no es tarea exclusiva de las universidades ni de las instituciones educativas en particular.

Es papel fundamental de las universidades formar en RSU a sus estudiantes desde otros ámbitos, como lo enuncia Salvador (2009): "Compete a las universidades promover la responsabilidad empresarial, la responsabilidad social científica y la responsabilidad social ciudadana que nos permita reflexionar acerca de los impactos del conocimiento, los valores y comportamientos que

promueve la universidad" (p.47). El autor invita a pensar desde el ámbito el qué, el cómo, y más aún, el para qué se enseña, invita a trascender el aspecto didáctico que por mucho tiempo ha cuestionado al docente, girando esa mirada de la responsabilidad social anclada en la enseñanza de los valores a una perspectiva que abarca tres dimensiones: científico, empresarial y ciudadano. Es la invitación a pasar de los valores que han connotado la identificación con la sociedad al establecimiento de principios, relaciones y referentes para la interacción en bien de los participantes sin afectar de manera negativa ni denigrante a otros.

Complementando esta idea se expone la mirada de Kliksberg, citado por Beltrán, Íñigo y Mata (2014), quienes enmarcan el tema desde la sed ética como exigencia del mundo actual donde "debe entenderse que, al cumplir con sus obligaciones éticas de cara a las demandas sociales, la universidad se convierte en modelo que impacta en alguna medida la formación ciudadana" (p.13). Los autores proponen la reinterpretación de la RSU, vista desde unas necesidades del contexto, la sed ética y valores de la sociedad, conjugando esto a la vez con los conocimientos profesionales que se requieran; de igual forma, respecto a la RSU y la Responsabilidad Social –RS– sugieren una perspectiva ética y ciudadana más amplia para su abordaje, entendiendo la primera como la formación en el reconocimiento de otros valores y de principios cívicos; y la segunda, como un aspecto que abarca la ciudadanía, la participación política, la solución de conflictos, lo empresarial desde lo humano y social que debería contemplar toda futura empresa con el medio local y global. Es la posibilidad de asumir la RSU como un asunto de sed ética que es al mismo tiempo social, cultural, política y por supuesto ciudadano.

La función política de la universidad es claramente activa, en el sentido que permite, promueve y fortalece aspectos sociales y culturales que definen acciones comunes. Por ser una institución social constructora de conocimiento, es necesario promover una formación integral desde los conocimientos teóricos imprescindibles y necesarios para una profesión dada. Esto encaja con las decisiones de medición de calidad, porque a partir de esas medidas las universidades están llamadas a autogestionarse y ganar distintas

formas de autogobernabilidad para sostenerse, posicionarse y ganar reconocimiento en su ámbito, como se prevé desde las reformas al sistema de ingreso en concordancia con las disposiciones económicas.

El sistema económico colombiano centrado en una mezcla de feudalismo con un bárbaro capitalismo neoliberal, convierte en simples empresas a las organizaciones educativas llevándolas a reformar o contrastar su filosofía de manera expresa o no, con indicadores de calidad que paradójicamente exigen ir de la educación tradicional hacia una educación para el desarrollo sostenible, mientras los indicadores de medición estandarizan contenidos a aprender y a evaluar; aquí la importancia de advertir el tipo de enfoque económico, político, social y cultural para lograr una formación en ciudadanía responsable y autónoma, reflejada en las decisiones, los actos y las actitudes de compromiso personal y común.

Respondiendo a lo planteado al principio de esta reflexión, la RSU no es lo mismo que formación ciudadana, pero sí están ligadas en cuanto a la forma en que proponen o trabajan las universidades, al mismo tiempo relacionándolas directamente con la construcción de democracias participativas y con la ética, ambas hacen parte de la formación ciudadana, deben llevarse a cabo desde la praxis, impulsando los estudiantes a ser sujetos, sujetos críticos capaces de participar en decisiones políticas y soluciones de conflictos que respondan las necesidades del siglo XXI.

Formación ciudadana y formación política desde las universidades

La universidad sostiene una relación indisoluble entre ciudadanía y política, porque además de ser un espacio formativo en valores, es un espacio que crea sujetos críticos, con conciencia colectiva, que trabajan por los asuntos de la polis en tanto ciudad donde conviven las personas. En este sentido Echavarría (2011) en su texto "Función política de la universidad en Colombia" plantea para la educación superior en Colombia un reto en tres aspectos: actor político, trabajo estratégico de producción de conocimiento y formación profesionales y de intervención social; su adecuada solución aportaría para

favorecer el sistema democrático de nuestro país desde dimensiones éticas y políticas, como también en formación política y ciudadana de los profesionales.

Desde esta propuesta la universidad tiene el reto de posicionarse fuertemente como eje creador de identidad y formación política-ciudadana, que posicione al estudiante en un rol participativo, constructor de sociedad, crítico y con sentido social. En este contexto la universidad tiene el papel transformador y vital para la reconstitución democrática del país. Entendiendo que Colombia ha tenido referencias de inequidad e injusticia social, con altos índices a nivel mundial, donde la democracia debería reconstituirse pensándose no meramente desde lo económico que genera mayor privilegio para unos sectores, sino desde lo político, social e incluso ético. Nussbaum (2010) afirma: "Producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales" (p.36).

Desde el referente teórico titulado "Formación ciudadana y participación política en estudiantes universitarios", inscrito en el Instituto de Estudios Políticos IEP de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, en el que se analiza la relación entre formación ciudadana y participación política de los estudiantes universitarios, se rescatan aportes que llevan a afirmar la relación ineludible entre formación política y formación ciudadana.

Por tanto, es indispensable repensar los procesos educativos en Colombia desde la formación ética, la educación en valores y la participación democrática. La estrecha relación entre educación y ejercicio de la ciudadanía vista desde el quehacer pedagógico y de la función de la formación para la convivencia ciudadana, es lo que debe situar todos los esfuerzos para que la paz logre

Ser aprehendida como fin inmediato y a la vez último de un ordenamiento político, que resulta del entendimiento de todos los grupos y sectores de la sociedad, en el que las diferencias de intereses y posiciones sean resueltas a través

de la convicción y no de la imposición de unos frente a otros a través de la violencia, el poder coactivo e incluso la fuerza (Hoyos, 2000, p.114).

Significa lo anterior, que Colombia necesita potenciar la formación ciudadana desde la perspectiva integral política y multicultural, más en el actual proceso posterior a diálogos de paz, el cual exige de la educación superior un pensamiento de autonomía y convicción, como un espacio que genera conocimiento, criticidad, pensamiento desde la libertad de expresión y por supuesto desde la formación ciudadana, propiciando en sí una mentalidad de bien común. Es necesario recordar que la formación ciudadana no incluye solamente las normas de comportamiento social, sino las formaciones subjetivas de conciencias y pensamientos que generan bien común y solución de problemas, en una estrecha relación indisoluble con la participación política, entendiéndola no como el ejercicio de elegir, sino como la forma de actuar en sociedad con los acuerdos previamente establecidos, de manera coherente, consiente, constructiva en pro de los desafíos del siglo XXI de crear ciudadanía social.

La formación ciudadana como pilar desde la educación básica y media

González y Santisteban (2016) en la investigación llamada "La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación" enfatizan en la formación política con la ciudadana desde la educación obligatoria en Colombia, donde la educación ha respondido a la concreción de las tipologías de formación política de manera diferente: inicialmente entre 1850 y 1930 se caracterizó por la consagración a Dios y a la iglesia católica; entre 1900 y 1970 se centró en el seguimiento a las normas de urbanidad desde el manual de Carreño; 1980 y 1990 privilegió la educación cívica y los símbolos patrios; después, desde 1991 hasta hoy busca formar en valores democráticos y participación ciudadana por medio de la enseñanza de la Constitución como cátedra obligatoria en colegios y universidades; a partir de 1995 se hace énfasis en los problemas de convivencia del país asociados con la pérdida de valores individuales y sociales, incorporados en la época de narcotráfico y violencia en la que

trascurre. Desde 2000 la formación ciudadana tiene la necesidad de avanzar hacia la formación política, haciéndose dos propuestas concretas: el proyecto de competencias y los lineamientos curriculares de ciencias sociales.

El recorrido que hacen los autores por las distintas realidades de Colombia a lo largo de la historia es importante, porque ubica en la realidad y permite entender por qué el énfasis de la formación ciudadana hoy, centrado básicamente en reconocimiento de la diversidad, diálogo intercultural, superación del conflicto y búsqueda de justicia social. Es menester destacar conjuntos de circunstancias ligadas a aspectos sociales, culturales, económicos e históricos que han permitido la degradación social, dando por entendido el cambio de visión y énfasis de la formación ciudadana como respuesta a las necesidades propias de la época.

A partir del recorrido realizado por los autores anteriores, se aprecia que desde el año 2000 el proyecto por competencias y los lineamientos de ciencias sociales son los que abordan la formación ciudadana en la escuela, preguntándose si realmente estos métodos tienen un fin que concuerden con las tendencias de la pedagogía, el currículo y la didáctica actual, que deberán ser orientadas a la teoría crítica dados los cambios de época, de intereses, de actitudes, de perspectivas y expectativas de la población que hoy día llega a las aulas, al igual que el tema de interés en los colegios dada una mirada a los múltiples contextos y circunstancias afrontadas en cada espacio educativo, sus problemáticas y necesidades. En consecuencia, se torna contraproducente pensar en contenidos estándares para todos los espacios educativos.

En este punto se teje y afina la importancia de la formación ciudadana en la educación básica y media, no solo trabajada desde el área de ética y valores, sino desde la formación política y la formación crítica que se desarrolla particularmente desde sociales y español y que debería ser desarrollada a su vez desde todas las áreas del conocimiento, para propender por la formación ciudadana desde este ciclo de la educación que se culmina, mejor aún, que continua en la educación superior.

Nace en este sentido una necesidad primordial de generar cambios curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales, que privilegien más la formación del pensamiento crítico de los estudiantes que las temáticas sobrecargadas de información y datos vacíos sin un uso consciente de los mismos, dado que no precisamente una sociedad informada es una sociedad mejor comunicada. Y por ello la conciencia y actuación ciudadana debería ser un aspecto trasversal en la educación obligatoria en Colombia.

El trabajo de investigación de Pineda (2015) "Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria" propone una labor colaborativa realizada desde el aula a partir de problemas sociales que permiten a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico, con capacidad de análisis, para solucionar problemas comunes. Quien transforma el currículo al llevar a juicio los temas por los mismos estudiantes y generar debates en el aula, que propician creación de hipótesis, lanzamiento de preguntas, análisis y desarrollo de conclusiones. El autor propone que

Esta forma de trabajar revela, por tanto, potencialidades para educar en la ciudadanía participativa, pues desarrolla las destrezas relacionadas con la identificación y formulación de problemas sociales y su resolución, con la gestión del conflicto y la discrepancia en el trabajo en equipo, y con la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje, que puede hacer realidad la tan citada competencia de "aprender a aprender", o lo que es lo mismo, la capacidad para seguir aprendiendo toda la vida". (Pineda, 2015, p.365)

En consecuencia, la presente investigación promueve una forma alternativa de propiciar formación ciudadana desde el aula. Con la utilización de métodos críticos que promulguen la transformación de la pedagogía, la didáctica y el currículo, que genere lo que el autor denomina ciudadanía cooperativa, en la que lo que importa es la misma actuación de los estudiantes en relación con el contexto mismo.

La formación ciudadana no debe ser entonces un asunto trabajado solo en la universidad, sino que además debe desarrollarse a lo largo de la educación obligatoria, con bases fuertes en la

educación inicial, y sería de suma importancia realizar cambios curriculares y didácticos en su enseñanza, que propicien criticidad, raciocinio y aplicación de la misma en el medio social. Una de las razones que argumentan la razón de la importancia de este trabajo en la básica y media, son los índices tan bajos de ingresos a la educación superior, que según estadísticas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2017) promedian el 10.9% de la población económicamente activa que habían completado la educación técnica profesional o tecnológica, el 8% la educación universitaria y el 3.4% posgrado, si bien es una cifra preocupante por los bajos resultados, se convierten en un panorama alarmante al evidenciar que el 37% de los estudiantes universitarios deserta de sus carreras universitarias según informe del Banco Mundial en el año 2017. Desde este punto radica la necesidad de iniciar un trabajo consciente y fuerte alrededor de la ciudadanía desde el colegio, para su posterior el ejercicio de la ciudadanía y formación política en sociedad de manera vivencial.

También es importante abrir la invitación a desarrollar formación en ciudadanía desde espacios educativos escolarizados, pero también reconocer los movimientos sociales que a través de diferentes iniciativas las propician, por medio de espacios de participación y encuentro ciudadano que permiten debates de interés social; dando paso a una ciudadanía presente en la cotidianidad con el otro y consigo mismo, autónomos y críticos participan y generan estos espacios, más allá de la frontera institucional traspasando muros, creando lógicas de pensamiento diferente, y por supuesto abierto a la comunidad.

Conclusiones

Es importante darle el lugar y la importancia a la formación ciudadana en las universidades, entendida y trabajada de manera interdisciplinar en todas las áreas que conforman el currículo, ya que además de tener un vínculo inherente con la formación política hace parte de la responsabilidad social universitaria, Por ello, se hace necesario formar la ciudadanía desde la pedagogía crítica, donde los estudiantes, de forma razonable, solucionen problemas e incluso aborden temas sociales o cotidianos, promovida

no solo desde una institución educativa (básica, media o superior), sino desde cualquier espacio de acción social.

Es importante rescatar la importancia del lenguaje como puente en la creación de la cultura y por ende de la ciudadanía, incluso la modificación de la misma a partir de un principio dialógico, reconociendo las nuevas visiones o incluso transformaciones de lo político y lo ciudadano.

En este sentido, y con el ánimo de proponer una educación que traspase los límites de la sociedad de la información, Valderrama (2007) enuncia:

El sistema educativo tiene el reto de ir más allá de pensar que las problemáticas en materia política que hoy aquejan a nuestra sociedad se solucionan mediante la difusión y transmisión de contenidos curriculares, y no transformando profundamente las políticas educativas y las prácticas pedagógicas mismas. (p.154)

Los aspectos llamados a transformarse respecto a la educación son tres: currículo, pedagogía y didáctica, pues el currículo tiene real influencia e incidencia en la pedagogía y por ende en las políticas adoptadas para la educación. Por tanto, un cambio coherente y pertinente en el currículo llevaría directamente a una nueva concepción del modelo educativo y en consecuencia a las prácticas pedagógicas, donde se intente desarrollar capacidades en el ciudadano relacionadas con la toma de decisiones por sí mismo, teniendo conciencia crítica sobre las mismas, asumiéndose como ser ciudadanos del mundo, reconociendo al otro en sus necesidades y problemáticas. Es entonces en esta lógica donde la formación ciudadana está ligada al principio de la dialogicidad, situada en los argumentos propios de cada juicio, de cada pensamiento, de cada afirmación, no solo una argumentación explicativa, sino una argumentación sustentada desde el *otro* y para el *otro*.

La universidad no como institucionalidad, sino como espacio de relaciones, es el ente principal para formar y construir ciudadanía desde las perspectivas activas, en las que el ciudadano con pensamiento crítico logre cuestionar, participar políticamente y resolver situaciones comunes. Es el lugar que permite dialogar entre docente

y discente, por lo cual ambos aprenden. En este sentido es el ambiente propio y propicio para replantear la vivencia de la democracia y el concepto de ciudadanía.

Referencias

- Beltrán, J., Íñigo, E. y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3-18.
- Colombia. Congreso de la República. (1992). Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial No. 40.700*.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario oficial No. 41214*.
- Colombia. Presidencia de la República. (2010). Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. *Diario Oficial No. 47.687*.
- Colombia. Presidencia de la República. (2018). Decreto 1280. Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los capítulos 2 y 7 del título 3 de la parte 5 del libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación-». Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201280%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. (2015). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: Naciones Unidas.
- Curcio, M. y Camargo, E. (2012). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión Política*, 14(28), 118-126.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2017) Mercado laboral. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral>
- Echavarría, C. (2011). Función política de la universidad en Colombia. *Revista Universidad de La Salle*, (55), 13-31.
- González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 9(1), 89-102. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533/4210>
- Hannah, A. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hoyos, G. (2000). *Formación ética, valores y democracia. Estado del arte de la investigación en Colombia*. (Tomo I). Bogotá: Colciencias, Socolpe.
- Magendzo, A. (2004). Nociones generales de ciudadanía y de ciudadano. En *Formación ciudadana* (pp. 20-66). Bogotá: Magisterio.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pineda, D. (2014). Guillermo Hoyos-Vásquez: la formación de ciudadanos en la construcción de la democracia en Colombia. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 161-172.
- Pineda, J. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salvador, L. (2009). *Investigación, ética y universidad: el desafío de lo complejo*. Toluca, México: Instituto de Estudio sobre la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – IESCO.
- Vallaes, F. (2008). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Nuevo León, México. Recuperado de: <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>

Fecha recibido: 10 de octubre de 2018 · Fecha aprobado: 22 de enero de 2019

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ENFERMERÍA

Lucero González-Duque

Enfermera. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. Profesora Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. luceroconzalezd@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-7581-3300

Paula Andrea-Duque

Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – CINDE; Magíster en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales. Profesora Universidad Católica de Manizales, Colombia.
paduque@ucm.edu.co
ORCID: 0000-0001-7237-6195

Origen del artículo

Artículo de reflexión original que conceptualiza las prácticas pedagógicas desde la formación de enfermería.

Cómo citar este artículo

González-Duque, L. y Duque, P. (2019). Prácticas pedagógicas: una mirada a la formación profesional de enfermería. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 90-101.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.127>



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ENFERMERÍA

El presente artículo conceptualiza las prácticas pedagógicas desde la formación profesional de la enfermería, teniendo en cuenta que esta disciplina se centraliza en el cuidado como una práctica del otro y para el otro, mediado por las prácticas pedagógicas ejercidas mediante el currículo de pregrado en Enfermería, en el que la enseñanza y el aprendizaje se configuran en procesos de interacción entre estudiantes y docentes. En tal sentido, el estudio efectuó una revisión sistemática en bases de datos y referentes teóricos, seleccionando estudios realizados en los últimos cinco años, posteriormente se clasificaron en dos grandes categorías para el análisis respectivo, así: categoría de procesos de enseñanza, aprendizaje, estilos cognitivos y didáctica, y categoría de prácticas pedagógicas, procesos evaluativos y rendimiento académico. A través de la indagación se concluyó que existen diversas miradas y preocupaciones alrededor de las prácticas pedagógicas en la formación de los estudiantes, lo que conlleva a reflexionar la forma de intervenir objetivamente la educación en enfermería, con el propósito de generar procesos formativos de calidad y construcción de significado a partir de las experiencias, donde el estudiante sea protagonista y los docentes sean facilitadores de los aprendizajes.

Palabras clave: pedagogía, enseñanza, aprendizaje, educación.

PEDAGOGICAL PRACTICES: A LOOK TO THE NURSING PROFESSIONAL EDUCATION

This paper conceptualizes the pedagogical practices from the professional training in Nursing, considering that this discipline is centered in the healthcare as a practice provided by one to others, mediated by the pedagogical practices performed by means of nursing undergraduate curriculum, in which the teaching and the learning processes are configured as teacher-student interaction processes. In this sense, this study performed a systematic revision in databases and theoretical references, by choosing studies performed during the last five years. Afterwards,

these studies were classified into two large groups for their corresponding analysis, as follows: teaching, learning, cognitive styles and didactics processes category, and pedagogical practices, evaluative processes and academic performance category. The conclusion aroused through the exploration, presents the idea that there are diverse looks and concerns regarding the pedagogical practices in the students educational process. Aspect leading to the reflection of the way in which the education in nursing can be intervened objectively with the purpose of generating high quality teaching processes and the construction of meaning through experiences, where the student is the main actor and the teachers are facilitators of learning.

Key words: pedagogy, teaching, learning, education.

Introducción

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (s.f.), las prácticas pedagógicas se conciben como un proceso de autorreflexión, pero también como un espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica que permiten el abordaje de manera articulada desde diferentes disciplinas, y donde el maestro hace realidad su práctica. Las prácticas pedagógicas se configuran en el conjunto de conocimientos que dan forma a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El sentido de la práctica pedagógica es construir significado desde las vivencias para la transformación de realidades en la vida de los estudiantes. Según Freire (2005), el maestro en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, debe orientarse mediante la reflexión permanente que justifica su labor.

Pensando en dicha conceptualización y develando desde la disciplina de enfermería las prácticas pedagógicas, es importante la comprensión, pues la profesión se ha construido desde un modelo biomédico con unos rasgos que le han dado una connotación instrumental y asistencialista, dado que desde sus inicios se concibe como una manera técnica de atención, sin embargo, la investigación y el empoderamiento como ciencia ha otorgado una mirada amplia mediante un método científico, estudiado y conceptualizado desde la jerarquía del conocimiento enfermero y el metaparadigma de cuidado.

La enfermería se conceptualiza desde el cuidado como una práctica del otro y para el otro, es decir, como un acto de alteridad, enmarcado en un metaparadigma, concebido como un conjunto de conceptos globales para identificar los fenómenos de interés disciplinar tales como: persona, la cual es el objeto del cuidado de enfermería; entorno, entendido como condiciones, circunstancias e influencias que rodean y afectan el desarrollo de las personas; salud, estado ideal de cada individuo que le permite el disfrute de su vida; y, cuidado, que corresponde a las diferentes acciones que se realizan en torno a la persona en busca de su bienestar. Este paradigma requiere ser comprendido desde la formación mediante una mirada pedagógica de la enseñanza con el propósito de objetivar las intenciones disciplinares.

El cuidado como razón de ser de la enfermería va de la mano de la educación, donde los estudiantes son la motivación de los docentes, es en ellos en quienes se piensa cuando se prepara el acto pedagógico, buscando llegar de una manera acertada para lograr el aprendizaje, esto se confirma con lo expuesto por Medina (1999): "El cuidado de la salud, al igual que la Educación, pertenece al ámbito de lo Práctico porque ambas son construcciones humanas abiertas a la cuestión del sentido y fundadas en la interacción entre personas" (p. 60).

Por lo anterior, es importante reflexionar sobre las prácticas pedagógicas impartidas por los docentes de enfermería, pues siempre es necesaria una coherencia entre lo que se enseña y lo que se aprende, dado que enfermería se construye alrededor de conceptos disciplinares

pretendiendo ampliar el marco de bienestar en la persona, lo que fundamenta la profesión y debe ser repensado desde los actos educativos, puesto que el rol que desempeñan los profesores es vital en la construcción de aprendizajes para la formación de futuros profesionales, por eso es necesaria la construcción de una enseñanza pedagógica que permita llevar el conocimiento de lo abstracto a la praxis.

Los estudiantes de pregrado tienen una serie de ideas que están ligadas a la formación establecida desde el currículo, el conocimiento dentro del diario vivir y las creencias que de forma natural ya tienen constituidas, lo que lleva a interrelacionar tanto las emociones, posibilidades y oportunidades, como las posibles fracturas dentro del proceso de formación.

Si bien es cierto que cada estudiante tiene un marco conceptual creado conscientemente de los conocimientos recibidos dentro de las aulas durante su formación, hay un momento fundamental: las acciones prácticas, allí hay una serie de aristas que permiten identificar falencias en la aplicación del conocimiento recibido en la labor como tal. Es común encontrar que al iniciar las prácticas de formación y presentar pruebas de conocimiento para esta etapa fundamental de integración entre la teoría y la práctica, se den resultados que no son los esperados. Lo que genera cierta confusión, puesto que debe existir coherencia en el saber, el hacer y el saber hacer, para adquirir las competencias. "Ser competente es poseer un conocimiento funcional, no inerte, utilizable y reutilizable, que pueda ser aplicado en diferentes problemas reales, en nuevas o viejas tareas, en nuevos contextos que supongan ir más allá de lo aprendido" (Lorenzo, 2017, p.254).

Durante el pregrado se espera que el estudiante alcance los aprendizajes y que el desempeño sea óptimo para el accionar en las diferentes situaciones de cuidado a ejecutar durante el ejercicio de su práctica, de tal forma que sean coherentes con los argumentos previamente recibidos, además de tener en cuenta la persona como ser integral en los ámbitos psíquicos, biológicos, espirituales y sociales.

En cuanto a enfermería los escenarios de actuación en donde se deben desplegar las

competencias corresponden al educativo, profesional y laboral, social, afectivo y emocional. En cada caso, deberemos recurrir a un conjunto de recursos potenciales para saber qué, cómo, cuándo, para qué y por qué, a fin de enfrentarnos a una situación concreta. (Lorenzo, 2017 p.254)

De igual manera, durante la realización de la praxis es frecuente encontrar que la respuesta de los estudiantes con relación a bases teóricas en las situaciones de estrés, cuando se está realizando atención directa a las personas, es equivocada; pero, por el contrario, cuando se realiza un abordaje a manera de conversación o revisión de tema, demuestran mayor competencia y dominio del mismo. Lo anterior puede estar relacionado con el estrés que presenta el estudiante al enfrentarse a un ambiente nuevo y desconocido, además de las relaciones con diferentes personas que intervienen en el proceso de atención en salud, sumado a que durante la realización de la práctica se están dando los primeros pasos hacia el ejercicio profesional y en cierto modo la incertidumbre que pueda generar el sentirse observado y/o evaluado por su docente, de ahí la importancia de que la relación alumno/profesor sea una relación basada en el diálogo que genere la confianza requerida, de tal forma que permita un proceso exitoso de adaptación.

Tal percepción es compartida con Hernández, Quezada y Vanegas (2016), quienes expresan: "El efecto que aparece en la mayoría de los estudiantes como momentáneo, y es la incertidumbre que sienten al iniciar un proceso concreto de práctica en el ejercicio de su profesión" (p.364). Durante el inicio de las prácticas es común el temor que experimentan los practicantes al enfrentarse a la realidad, el integrar los conocimientos adquiridos en el aula de clase con la realidad de su quehacer, sumado al desconocimiento del ambiente de trabajo, inseguridad, manejo de situaciones bajo presión, entre otras situaciones que pueden ser potenciadoras del estrés que se presenta.

El método de enseñanza del docente debe estar muy ligado a estrategias didácticas que permitan que el estudiante adopte en relación a su proceso de aprendizaje una postura activa y responsable, para que a partir de esto pueda desempeñar un rol adecuado, de tal manera que lo induzcan a

opciones de análisis y comprensión de los temas para el desarrollo de funciones relacionadas con el quehacer disciplinar, es decir, es necesario que exista un interés de indagar y profundizar en estos conceptos analizados en su momento y que, a su vez, el maestro genere en sus estudiantes la motivación necesaria para desplegar su interés por la apropiación cognitiva.

Otro asunto importante para la reflexión está relacionado con los estilos de enseñanza; al respecto Isaza, Galeano y Joven (2014) afirman:

El docente juega un papel esencial, es quien debe comprometerse cada vez más con su función educadora y con la eficacia y efectividad de esta. Un paso para esto, se encuentra en los estilos de enseñanza, en el conocimiento que tiene de estos y la coherencia o no con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. (p.78)

Por lo tanto, es necesario que el docente asuma un rol activo hacia la inducción de la participación, el cuestionamiento, el asombro, la libre expresión, la creación de escenarios que contribuyan y faciliten el aprendizaje, que motiven el estudiante. Freire (2013) manifiesta que hay que insistir por parte de los docentes en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad y el acto de preguntar en los estudiantes, en lugar de reprimirlos mediante actos de dominación.

De igual manera, en el proceso enseñanza/aprendizaje intervienen diferentes factores que surgen del estudiante mismo, del maestro y del entorno, y se relaciona con el desempeño, el interés, la iniciativa y la participación en las diferentes actividades de formación; algo similar a realizar un "intercambio" que permita generar nuevos métodos de acompañamiento y adquisición de conocimientos, hasta llegar a la interacción con el docente, la cual es totalmente necesaria, de allí el análisis en la forma de transmitir el conocimiento a sus educandos y la metodología que utiliza para ello, lo cual genera paralelos constructivos y formación aplicada, pues no basta con tener el conocimiento, aún más importante es saberlo transmitir en su diario vivir y constante proceso académico.

De otro lado, se encuentra que los docentes, en una proporción considerable, realizan su

labor asumiendo una posición que transmite un conocimiento, pero que no se esfuerzan en ir más allá y fomentar la relación, el contacto con el otro, donde no se evidencia un encuentro en el cual se compartan experiencias y aprendizajes, y tanto estudiantes como profesor aprendan. De acuerdo con esto, Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2018) afirman:

La educación es, sin duda, más que una actividad mecánica y reproductiva de transmisión de conocimiento e información, un escenario de relación y encuentro con el Otro y con los Otros; por consiguiente, no es solo la imposición de un saber y una experiencia, es un instante de encuentro, un momento de proximidad que implica recibimiento, acogida y hospitalidad. (p.4)

Durante la realización de las prácticas formativas de los estudiantes se hace imprescindible tener en cuenta factores como su desarrollo social y cultural, y su racionalidad profesional y funcional, para que se produzca una adecuada integración de los conceptos discernidos. Lo anterior lo reafirma Ariza (2017) cuando dice:

El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la gestión de ambientes de aprendizaje que tengan sentido y significado para los estudiantes, donde se utilizan diversas estrategias a fin de crear, adaptar y diseñar condiciones o espacios físicos que recreen la sociedad, la realidad y el contexto, de tal forma que se favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje en pro de una formación integral de seres humanos que se van a proyectar a la sociedad. (p.198)

El docente debe ser creativo e innovador durante la aplicación de sus prácticas pedagógicas, con lo cual se potencian los aprendizajes y de esta manera se logra que estos sean significativos, que generen pensamiento crítico, autónomo, que permita la transformación de conocimiento. Así mismo, debe propiciar la comunicación efectiva con proyección a las interrelaciones exitosas, con el propósito de fortalecer la relación entre enseñabilidad y educabilidad, mediado por la alteridad, la cual debe gestarse desde la formación en el pregrado para que sea evidente en todos los actos de cuidado ejercidos por el profesional de enfermería.

Por lo tanto, es necesario que las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes fomenten y fortalezcan los procesos de aprendizaje, buscando motivación, interés e incentivando la investigación por parte de los estudiantes, quienes se constituyen en el eje principal del proceso enseñanza aprendizaje, y es allí donde se evalúa la enseñabilidad y la educabilidad que corresponden a los atributos de la pedagogía. Esto se complementa con lo expuesto por Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016), así:

El aprendizaje sería el centro de la labor pedagógica, y se dejarían de lado prácticas que continúan arraigadas en la cultura evaluativa de los centros educacionales que producen desmotivación, desinterés, alientan el fracaso escolar de los estudiantes y su deserción. (p.79)

Procesos de enseñanza, aprendizaje, estilos cognitivos y didáctica

Delgado y Boza (2016) realizaron el estudio sobre la importancia de «aprender a enseñar» en la titulación de enfermería, en el que se evidenció las reflexiones biográficas de un médico con alma de educador, en España, con el objetivo de analizar las claves de la formación que recibieron los estudiantes de enfermería desde la experiencia docente de uno de sus profesores, para lo cual utilizaron el método biográfico-narrativo (historia de vida). Allí resaltaron la importancia del aprendizaje significativo, la interdisciplinariedad, la atención integral de las necesidades del alumnado y la humanización de todo el proceso formativo, así como el valor que tiene la reflexión por parte del estudiante, sustentada en los diálogos entre docentes y estudiantes.

En la investigación “El constructo estilos-ambientes de aprendizaje: del diagnóstico contextual a las prácticas pedagógicas abiertas a la innovación en el primer año universitario” (2016), Loor realizó un diagnóstico de los estilos de aprendizaje de 476 estudiantes que ingresaron al estudio universitario en las carreras de Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Administración, de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador. El enfoque de la investigación evidenció una fundamentación metodológica, se aplicaron cuestionarios a docentes y estudiantes, también

talleres para los docentes, en los que construyeron sus actividades abiertas a la innovación y se evaluaron mediante observación directa.

La investigación concluyó que los estilos de aprendizaje menos desarrollados son el reflexivo y el teórico, pues los estudiantes son menos receptivos y analíticos, aduciendo que sus facilidades para aprender y expresarse en lo relativo a análisis, son moderadas. Se manifiesta que los aprendices, por lo general, son prácticos, directos, eficaces y realistas. Asimismo, que les gusta mucho experimentar y, por este estilo activo, son espontáneos, les gusta improvisar, arriesgar, crear.

“La educación para la salud en la salud pública: un análisis pedagógico” trabajo realizado por Peñaranda, López y Molina (2017), tuvo el objetivo de ampliar la comprensión de los supuestos y perspectivas pedagógicas de la educación para la salud en el campo de la salud pública. La investigación fue de tipo documental (de orientación cualitativa), para lo cual tomaron 40 artículos de Brasil, Colombia, México y Cuba. Concluyeron que la falta de formación del talento humano se relaciona con los problemas en la educación para la práctica educativa, dado que se realiza con escasa fundamentación pedagógica. Además, expone la contradicción entre la teoría y la práctica, y cita a Freire en “Pedagogía del oprimido” (1975), cuando plantea que la acción del educador debe dirigirse a la transformación de la realidad por los propios hombres y no a los hombres en sí.

Por su parte, Becerra (2015) efectuó un estudio sobre la correlación entre dos modelos de estilos de aprendizaje y el trabajo en el aula con estudiantes de ciclo IV, en clase de química. El trabajo se realizó como investigación-acción. Los resultados determinaron que el canal sensorial de mayor predominancia en los estudiantes es el visual, y a partir de los diarios de campo se estableció que los estilos de aprendizaje pueden cambiar en el tiempo dependiendo de factores como la motivación y la temática que se trabaje, entre otros.

El trabajo de Isaza (2014) “Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior”, planteó

como objetivo la identificación y la descripción de los estilos de aprendizaje presentes en 100 estudiantes universitarios, con el fin de realizar una caracterización de los alumnos de primer semestre, de acuerdo con sus formas de aprender, pero también de generar propuestas pedagógicas articuladas a los estilos particulares de aprender de los estudiantes. El estudio fue cuantitativo y de corte transversal. Allí quedó en evidencia que “los estilos de aprendizaje que tienen una presencia más notoria en la muestra de estudiantes son el pragmático y el teórico, lo que se asocia a los modelos tradicionales, presentes en las experiencias escolares previas” (Isaza, 2014, p.25). Asimismo, se demostró una tendencia baja de los estilos activos y reflexivos, factores prioritarios en los modelos pedagógicos de educación superior, y que deben primar en los estudiantes.

En la investigación “Estilos de enseñanza de los docentes, una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior” de Isaza et al. (2014), se quiso identificar, describir y comparar los estilos de enseñanza de 29 docentes universitarios, con el fin de generar una caracterización de los educadores que dictan cursos del primer semestre en los distintos programas, pero también, generar propuestas para la cualificación docente que propicien prácticas pedagógicas que den respuesta a las demandas de aprendizaje de los estudiantes que acceden a la educación superior. Los resultados indicaron que los estilos de enseñanza con más presencia son los innovadores y cognitivos, lo cual permite profundizar en el acto pedagógico del docente universitario, y en la relación con el desempeño académico de los educandos.

Posteriormente, Ortegón, Burgos y Ospina (2017) en “Estilos cognitivos en la dimensión dependencia – independencia de campo, autoconcepto, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales”, dieron a conocer las características de los estilos cognitivos, el autoconcepto, la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de pregrado de la universidad señalada y su relación con el rendimiento académico. Dicho estudio fue descriptivo correlacional, concluyendo que la existencia de patrones diferenciados en los

procesos cognitivos de los estudiantes, se llevan a cabo en la realización de tareas y acciones propias de cada área del conocimiento; lo cual requiere diferentes puntos de referencia para articular su estilo cognitivo; por tanto, la percepción de cada área del conocimiento puede darse en función o no de un estilo cognitivo determinado.

Por otro lado, Cárdenas (2014) investigó la relación teórico-práctica como estrategia didáctica para el aprendizaje, en Palmira, Valle del Cauca, con el objetivo de promover en los estudiantes el aprendizaje experiencial del sistema endocrino humano, relacionando lo experimental con lo conceptual. La metodología realizada fue cuasi-etnográfica, a través del diseño y aplicación de tres actividades didácticas de tipo experiencial, las cuales facilitaron el desarrollo de algunas habilidades cognitivas y actitudinales en los estudiantes: el interés, la atención, comprensión de conceptos y la participación.

Dentro de las conclusiones se encontró que “la didáctica usada por el maestro en sus clases de ciencias se convierte en una posibilidad de acercar o alejar al estudiante del proceso de enseñanza aprendizaje” (Cárdenas, 2014, p.73). Además, sobresale la importancia de tener en cuenta la personalidad del alumno y sus aspiraciones, su contexto (personal, familiar, social, político), su estilo. En otras palabras,

El cómo enseñar, el cómo aprender, están estrechamente relacionados con muchos otros factores (es decir, no se restringen al contenido curricular) [...] es, por tanto, importante, necesario y adecuado que el maestro tenga en cuenta los factores para permitirle libertad creativa al estudiante y a la vez permitirle aprender a su ritmo, que es uno de los aspectos que en lo tradicional nunca se hace. (Cárdenas, 2014, p.74)

Por tanto, cuando los alumnos pasan a ser sujetos activos en su proceso de aprendizaje, así mismo se obtienen mejores resultados, lo que no ocurre cuando participan solo como observadores.

Prácticas pedagógicas, procesos evaluativos y rendimiento académico

Los procesos evaluativos corresponden a un asunto pedagógico y se asumen como una acción participativa que pone al estudiante en el centro del proceso. Aunque en ocasiones es tomada por los docentes como una actividad represiva y de dominación, donde se privilegia lo que el docente piensa que los estudiantes deben conocer y no las competencias que deben desarrollar de acuerdo con el contexto disciplinar, es decir, la evaluación puede presentarse como un accionar que sesga la práctica pedagógica, reduciendo el acto educativo a una expresión numérica que da cuenta de un rendimiento académico subjetivo, donde el estudiante no es el protagonista de sus propios aprendizajes con propósitos autoformativos y reflexivos condicionados por evaluaciones instrumentalizadas.

La evaluación debe concebirse mediante relaciones fraternas que visibilicen una pedagogía centrada en el estudiante. En torno de lo expuesto, Valdés, Peña y Romero (2016) en la investigación "Las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud y la pedagogía franciscana", llevada a cabo en la Universidad San Buenaventura de Cartagena (Bolívar), trabajaron con el objetivo de caracterizar la práctica pedagógica de los docentes de los programas de Ciencias de la Salud de la USB a partir de los elementos de la pedagogía franciscana; concluyeron que la enseñanza bajo espacios de reflexión permiten relaciones fraternas, también que hacen parte de prácticas pedagógicas que generan resultados positivos en los momentos evaluativos.

Duque, Henao y Palacios (2017) realizaron el estudio "Prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior", desde el cual registraron la incidencia de las prácticas evaluativas de los docentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Manizales en el año 2016. La investigación tuvo un enfoque histórico hermenéutico, diseño cualitativo y como método la etnografía con un grupo poblacional y tema específico. Los hallazgos se relacionan con prácticas evaluativas asumidas por los docentes de manera instrumentalizada, soportadas en

exámenes para generar notas numéricas con la intención de cumplir con tiempos establecidos. A través de las observaciones realizadas, se encontró que los docentes se preparaban adecuadamente para realizar una clase, como también el conocimiento de los contenidos temáticos de las asignaturas, pero que el estudiante desempeñaba un rol pasivo de escucha, para acumulación de contenidos.

Desde otra perspectiva, Flores, Sánchez y Martínez (2016) realizaron una investigación sobre el modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de medicina a partir de la evaluación del desempeño docente. Su objetivo fue identificar el modelo de regresión derivado de la evaluación del desempeño docente y determinar su impacto como predictor del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de medicina.

El estudio fue descriptivo, predictivo, transversal de evaluación del desempeño docente. Los resultados obtenidos muestran que "no existe un modelo único que integre la competencia profesional y docente para la carrera de médico cirujano y menos aún bajo un enfoque por competencias" (Flores et al., 2016, p.983). También se identifica "la dimensión pedagógica y las habilidades de comunicación y evaluación, la intervención y la parte humanística como elementos de predicción sobre el rendimiento académico de los estudiantes por encima de la dimensión propiamente disciplinal" (Flores et al., 2016, p.984).

En dicha investigación también se encontró que un docente que posee gran conocimiento y dominio disciplinal no necesariamente condiciona que tenga un excelente desempeño y viceversa; por el contrario, un docente con menor dominio y experiencia, pero con mejor formación educativa, puede lograr mejores aprendizajes.

Otro punto de vista tiene Díaz (2015), quien desarrolló la tesis de maestría "Análisis de la confianza en la relación de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de los Llanos". Este trabajo evidenció fortalezas que redundan positivamente en la confianza adquirida, las cuales repercuten

sobre el rendimiento académico de los alumnos. El buen rendimiento presenta relación con las competencias del docente, con la benevolencia y con la integridad en las buenas relaciones encontradas en la dupla estudiante-docente, no obstante, los bajos promedios alcanzados fueron independientes de estas variables.

Entre tanto, Agudelo (2015) presentó la tesis de maestría denominada “Caracterización de las competencias pedagógicas del profesor universitario de pediatría en dos facultades de medicina de la ciudad de Bogotá (Colombia)”. El objetivo fue caracterizar las competencias pedagógicas del profesor de pediatría en los niveles de pregrado y posgrado en dos facultades de medicina de la capital colombiana.

El estudio de Agudelo (2015) integró datos cualitativos y cuantitativos en los que se vieron falencias con respecto a la explicación del docente frente a la actividad académica, la elaboración de la estrategia didáctica, la evaluación, la tutoría, al igual que la retroalimentación de habilidades y destrezas. Asimismo, el trabajo denotó conductas actitudinales importantes emergentes que deben tenerse en cuenta en el quehacer pedagógico, como en otras inadecuadas que se realizan en la práctica docente.

Carvajal, Trejos y Gordillo (2015) realizaron la investigación “Prácticas docentes que influyen positivamente en el desempeño académico de los estudiantes”, orientada a describir las prácticas docentes en una de las asignaturas principales del semestre de nivelación de la Universidad Tecnológica de Pereira. En el estudio se usaron métodos cualitativos y cuantitativos. En las conclusiones expresaron que las prácticas docentes fueron soportadas en el saber disciplinar, mientras que el saber pedagógico tiende a realizarse desde la experiencialidad y la reflexión de las prácticas de aula, por ensayo y error, sin asumir referentes teóricos pedagógicos o didácticos.

De otro lado, se resalta que los docentes que han desarrollado investigaciones relacionadas con el saber académico, presentan una tendencia a estar ubicados en el grupo de docentes con mejor avance relativo de sus estudiantes, y se caracterizan por generar escenarios educativos

incluyentes por medio del reconocimiento del *otro*, asumiendo siempre una reflexión y transformación de sus prácticas orientadas al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

En tanto, “Las prácticas pedagógicas de los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente de una institución de educación superior oficial de la región Caribe” fue un trabajo en el que Castro y Muñoz (2015) investigaron con el objetivo de caracterizar las prácticas pedagógicas de educadores que tuvieron distinciones fruto de su evaluación docente; allí se utilizó el diseño de un estudio de casos y técnicas etnográficas de recolección y de análisis de datos. Los resultados indicaron que:

Entre los excelentes docentes predominan unas prácticas pedagógicas en planificación, en el desarrollo metodológico y evaluación, se puede generalizar diciendo que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad. (Castro et al., 2015, p.10)

Duque, Rodríguez y Vallejo (2013) en el estudio “Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico” se propusieron comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y el desempeño académico de los estudiantes de las facultades de salud en dos universidades de la capital caldense y la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de salud.

Dicho estudio se realizó con un diseño cualitativo que utilizó la etnografía reflexiva, el cual se llevó a cabo con estudiantes y docentes de los programas de enfermería, bacteriología y medicina. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada y observación directa en los espacios académicos. Como conclusión se expuso que la calidad del cuerpo profesoral de una institución educativa o del sistema educativo en su conjunto es uno de los componentes centrales de una educación superior de calidad. La profundidad en el conocimiento específico y el rigor del método científico particular parecen sustituir exitosamente la ausencia de herramientas pedagógicas formales. La

calidad de un docente empieza por conocer a profundidad los contenidos que este pretende impartir, exponer o enseñar (Duque et al., 2013).

Moreno, Prado y García (2013) en la investigación "Percepción de los estudiantes de enfermería sobre el ambiente de aprendizaje durante sus prácticas clínicas" realizaron una investigación de tipo cuali-cuantitativo de tipo fenomenológico descriptivo transversal, donde se utilizó el instrumento denominado "instrumento de evaluación de aprendizaje clínico", con el fin de evaluar la percepción de los estudiantes respecto a sus aprendizajes clínicos.

Los resultados obtenidos evidenciaron el sentir de los estudiantes, expresando que:

Algunos tutores o docentes no van acordes con los objetivos del plan de experiencia práctica y solicitan demasiados productos de aprendizaje en poco tiempo de práctica, dando origen a que el estudiante ocupe la mayoría de tiempo en escribir el proceso de atención en enfermería y dediquen poco tiempo a la ejecución en el paciente, lo anterior causado por el desbalance en la organización del tiempo. (Moreno et al., 2013, p.444)

Con el objetivo de revelar la coherencia existente entre el modelo pedagógico y las prácticas de evaluación al estudiante, los elementos del modelo pedagógico vigente, al igual que el proceso de evaluación del estudiante para generar estrategias en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina, Tovar (2013) realizó la investigación "Modelo pedagógico y la evaluación del estudiante en enfermería". Este fue un estudio descriptivo de cohorte transversal mixto en el que los resultados evidenciaron

La fragmentación entre modelo pedagógico y las prácticas evaluativas en el aula, lo que conlleva a una incoherencia en la relación, un olvido mutuo por parte de la institución, docentes y estudiantes, quedándose en un modelo pedagógico tradicional, por desconocimiento, desmotivación o la falta de herramientas para trabajar con didácticas diferentes que lleven al estudiante a un aprendizaje significativo. (Tovar, 2013, p.8)

Conclusiones

De acuerdo con la revisión de antecedentes investigativos, se puede concluir que existen diversas miradas alrededor de las prácticas pedagógicas como proceso de formación en los diferentes campos disciplinares, se evidenció preocupación de los autores hacia la indagación en la forma de intervenir objetivamente la educación desde la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de obtener mejores procesos formativos, con participación de los estamentos de docentes y estudiantes.

Dentro de la labor docente se encuentra fomentar el aprendizaje significativo, el cual conduce a un cambio en el significado de la experiencia, donde intervienen estudiantes y maestros en su manera de enseñar y los estilos de aprendizaje respectivamente.

Es importante tener en cuenta que el educando trae unos conceptos previos, los cuales debe integrar durante su proceso de formación, factor que contribuye a que se realice el aprendizaje real y la transformación del conocimiento.

Los estudiantes muestran motivación al encontrar que cuentan con diferentes espacios de formación, los cuales salen de la rutina y contribuyen a un mejor proceso de aprendizaje, además de permitir su participación activa, desplegar su creatividad y espontaneidad, por lo que es importante comprender que no solo el conocimiento es lo más importante, hay que saberlo transmitir, utilizando las estrategias que contribuyan a que el estudiante potencie sus habilidades, brindando una educación que genere el desarrollo humano, social y político en el estudiante.

Aún es frecuente encontrar prácticas educativas tradicionales, en las cuales el modelo de enseñanza repetitivo y memorizante está presente, haciendo que el estudiante asuma un rol pasivo; este modelo debe ser remplazado por aquel en el que el educando sea protagonista, con metas y proyectos por cumplir, donde el docente sea guía de este proceso.

Referencias

- Agudelo, S. (2015). *Caracterización de las competencias pedagógicas del profesor universitario de pediatría en dos facultades de medicina de la ciudad de Bogotá, (Colombia)*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
- Ariza, M. (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: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6160/4573>
- Becerra, C. (2015). *Correlación entre dos modelos de estilos de aprendizaje y el trabajo en el aula*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/52321/1/52902737.31-05-2016.pdf>
- Cárdenas, I. (2014). *La relación teórico-práctica como estrategia didáctica para el aprendizaje*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira.
- Carvajal, P., Trejos, A. y Gordillo, M. (2015). Prácticas docentes que influyen positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. (Documento de trabajo). Línea matemática: prácticas curriculares. Grupo de investigación GIEM, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Castro, L. y Muñoz, Y. (2015). *Las prácticas pedagógicas de los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente de una institución de educación superior oficial de la región Caribe*. (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Delgado, M. y Boza, A. (2016). La importancia de «aprender a enseñar» en la titulación de enfermería. Reflexiones biográficas de un médico con alma de educador. *Educación Médica*, 17(4), 170-179. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316300456?via%3Dihub>
- Díaz, C. (2015). *Análisis de la confianza en la relación de estudiantes-docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de los Llanos*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113.
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, CINDE.
- Duque, P., Henao, O. y Palacios, N. (2017). *Prácticas evaluativas en el contexto de la Educación Superior*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales.
- Flores, F., Sánchez, M. y Martínez, A. (2016). Modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de medicina a partir de la evaluación del desempeño docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 975-991.
- Freire P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI Editores.

- Hernández, M., Quezada, A. y Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6478/4388>
- Isaza, L. (2014). Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior. *Revista Encuentros*, 12(2), 25-34. Recuperado de: <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/267>
- Isaza, L., Galeano, A. y Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 77-84.
- Jaramillo, D., Jaramillo, L. y Murcia, N. (2018). Acogida y proximidad: algunos aportes de Emanuel Levinas a la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-16. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/31771/31454>
- Loor, D. (2016). El constructo estilos- ambientes de aprendizaje: del diagnóstico contextual a las prácticas pedagógicas abiertas a la innovación en el primer año universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 206-239. Recuperado de: learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/297
- Lorenzo, M. (2017). Enseñar y aprender ciencias. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20(2), 249-263. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6866>
- Medina, J. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Creative Commons.
- Moreno, M., Prado, E. y García, D. (2013). Percepción de los estudiantes de enfermería sobre el ambiente de aprendizaje durante sus prácticas clínicas. *Revista Cuidarte*, 4(1), 444-449. Recuperado de: <https://revistacuidarte.udes.edu.co/index.php/cuidarte/article/view/3>
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Revista Folios*, 2(44), 77-91. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3958/3437>
- Ortegón, O., Burgos, S. y Ospina, J. (2017). *Estilos cognitivos en la dimensión dependencia – independencia de campo, autoconcepto, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales.
- Peñaranda, F., López, J. y Molina, D. (2017). La educación para la salud en la salud pública: un análisis pedagógico. *Hacia la Promoción de la Salud*, 22(1), 123-133. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v22n1/v22n1a10.pdf>
- Tovar, B. (2013) *Modelo pedagógico y la evaluación del estudiante en enfermería*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
- Valdés, J., Peña, J. y Romero, R. (2016). *Las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud y la pedagogía franciscana*. (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura, Cartagena.

Fecha recibido: 22 de octubre de 2018 · Fecha aprobado: 22 de enero de 2019

COMENTARIO DEL LIBRO "INVESTIGAR DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO"

Diego Ángel Restrepo-Zapata

Trabajador Social, Universidad de Caldas. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Estudiante del Doctorado en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Director de la línea de investigación en Educación y Desarrollo Humano, SENA. Trabajador social, Centro de procesos industriales y construcción, SENA regional Caldas, Manizales, Caldas, Colombia. darestrepo83@misena.edu.co
ORCID: 0000-0002-3552

Cómo citar este artículo

Restrepo-Zapata, D. (2019). Comentario del libro "Investigar desde el pensamiento complejo". *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 102-111.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.128>



COMENTARIO DEL LIBRO “INVESTIGAR DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO”

En agosto del 2018 se celebró el Congreso Internacional de Todos los Saberes, en la Universidad Católica de Manizales, evento que buscó acercar a los asistentes a nuevos horizontes investigativos desde lo que es el pensamiento complejo y su aporte a la educación. Así mismo, el Congreso fue el escenario para el lanzamiento para Latinoamérica del libro Investigar desde el pensamiento complejo, tratado que unifica una serie de artículos sobre cómo y por qué investigar desde esta vertiente.

En el presente texto se realiza un comentario de este escrito conjugando las posiciones que los autores han querido brindar a los lectores, con el fin de enriquecer el quehacer investigativo de carácter complejo. Asimismo, el libro hace un recorrido por investigaciones realizadas desde el budismo y sus procesos cognitivos, hasta llegar a las capacidades que brinda el pensamiento complejo para entender la realidad social y sus problemáticas. Son indagaciones que permiten entender pensamientos filosóficos, educativos, religiosos, ocio, familia, etc., donde se refleja la complejidad, en el cual se ve mucho más de lo que la realidad muestra en superficialmente.

Mediante un lenguaje claro y oportuno, además de la riqueza investigativa expuesta en el libro, el mensaje sobre el pensamiento complejo es de fácil entendimiento y comprensión para todo tipo de lector.

Palabras clave: enseñanza y formación, enfoque científico, investigación social, cognición, ciencias del comportamiento, sistemas sociales.

A COMMENTARY ON THE BOOK "RESEARCH FROM THE COMPLEX THINKING"

In August 2018, the All Knowledge International Congress was held at the Catholic University of Manizales. This event aimed to introduce attendants to new research horizons in which the meaning of complex thinking and its contribution to education were involved. In the same way, this Congress was the scenario for the launching of the book *Research from the complex thinking in Latin-America*, which is an agreement that consolidates a series of articles on the know-how and why to perform research from this dimension.

This text intends to comment on this book by combining the different positions authors have intended to provide to their readers, with the purpose of enriching the complex character of research endeavors. In addition to this, this book runs through research performed from the Buddhism and its cognitive processes, and arrives to the capacities given by the complex thinking in order to understand the social reality and its problem areas. These inquiries allow the understanding on philosophical, educational, religious, leisure, family reasoning, where the complexity is reflected and allows seeing more than what is shown in reality.

Through a clear and proper language, besides de investigative richness presented in the book, the message on complex thinking is easy to understand and comprehend by all kinds of readers.

Key words: teaching and education, social research, scientific approach, social research, cognition, behavior sciences, social systems.

Introducción

"Tengo por imposible concebir las partes al margen del conocimiento del todo, tanto como conocer el todo sin conocer particularmente las partes" (Morin, 2004, p.8). Esta cita es constantemente utilizada por los teóricos que han decidido abordar la realidad desde el pensamiento complejo, y aunque en su sintaxis parece sencilla no lo es, puesto que la enseñanza y la formación de investigadores desde la educación tradicional se ha generado desde el abordaje simplista y la reducción del sistema hasta la más mínima expresión, con el fin de entender, desde la partícula, el todo, considerando que en aquella se encuentra la respuesta al problema que se desea abordar.

Según el pensamiento complejo este método desarticulador no brinda las herramientas apropiadas para identificar realidades, puesto que, contrario a la metodología simplificadora, en la complejidad es tan importante la partícula como el todo. Por otro lado desde los postulados de la complejidad no se descartan en la investigación: el caos, el azar, el error y la entropía; antes bien se busca entenderlos como elementos que son parte

importante en el problema de investigación y que en metodologías tradicionales no eran tenidos en cuenta por sus características amorfas.

Este proceso de construcción de realidades complejas no es una tarea fácil ni siquiera para los mismo científicos de esta área, por tal motivo es que desde la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin se dio lugar a la tarea de escribir un libro que brinde herramientas a los científicos y no científicos para el manejo de los medios utilizados desde el pensamiento complejo para abordar los infinitos problemas que se desarrollan en este mundo de caos. El libro *Investigar desde el pensamiento complejo* es un tratado que brinda nociones sobre investigación desde lo complejo y caótico, y desde las bifurcaciones del fenómeno social que se pretende investigar; asimismo se considera que este libro se presenta como una buena herramienta, primero por la claridad conceptual y segundo por la ejemplificación que en él se da desde abordajes múltiples investigativos y transdisciplinarios. Para tal fin, el libro se divide en tres partes. En la primera se hace un llamado a asumir este paradigma haciendo una descripción muy clara de la postura que debe tener el investigador y

el cómo se construye una investigación desde lo complejo para que en realidad pueda dar respuesta a lo que se espera. En la segunda parte se puede divisar el importante papel que tiene la transdisciplinariedad para este paradigma, mostrando un enfoque científico integral del que hacen parte (para su construcción) el sujeto y el objeto, y sin descartar lo simple y lo complejo. En la tercera parte se puede encontrar un abanico de resultados de investigaciones que demuestran el impacto que se tiene en la ciencia cuando se exploran realidades desde este pensamiento.

Asumir el desafío de la complejidad en la investigación (primera parte del libro)

En esta primera parte del libro se encuentra un texto escrito por Carlos Jesús Delgado en el cual hace un llamado a dejar el temor de investigar desde lo complejo, demostrando de una manera clara la deficiencia del modelo positivista reduccionista, que en la construcción de la investigación deja de lado elementos necesarios para reconocer de una forma integral el problema investigado. Asimismo, reconoce que las investigaciones desde el pensamiento complejo deben ser rigurosas y exhaustivas, además deja muy claro que investigar desde esta vertiente no es sinónimo de rechazo a métodos tradicionales científicos que han mostrado su efectividad hermenéutica.

Por tanto, la postura epistemológica que se asume desde el pensamiento complejo para una ampliación de los conocimientos, un reconocimiento de la diversidad de formas de producción de conocimientos por los seres humanos, no es equivalente a una negación de la ciencia, sus métodos, o negación de la validez de la tesis primaria de la revolución copernicana. Por el contrario, desde una perspectiva compleja es imprescindible el acercamiento a las metodologías, el escrutinio de los métodos y la selección argumentada de cuáles y en qué condiciones deben ser utilizados. (Delgado, 2018, p.23)

Desde esta postura se clarifica que el pensamiento complejo no desecha métodos y realidades, su contraposición es a la simplificación, a la segregación de los sistemas sociales y al reduccionismo de una realidad total. Este pensamiento es enriquecido por Luis Carlos

Torres quien centra la atención en la complejidad desde la pregunta sobre si esta es un paradigma, un enfoque o una realidad, y fundamenta su postura en la necesidad de construir un pensamiento más plural adaptado a la realidad, la cual es polifacética y dinámica; por ello asegura que:

Ante ese gran conocimiento se requiere mente plural, diversa y dispuesta a afrontar las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones, con el fin de que esa navegación halle caminos distintos y se pase de estado a estado como una especie de sinapsis de neuronas para analizar con todo el saber. (Torres, 2018, p.32).

Este autor llega a la conclusión de que la complejidad es transdisciplinaria, queriendo decir que tiene una gran capacidad de adaptación para ocuparse de las dificultades o emergencias que se presentan en relación con el abordaje problémico, por ello considera la complejidad como una realidad y no como un paradigma, dada su capacidad de integración de elementos antes desechados en paradigmas tradicionales.

Por otro lado, José Gustavo Casas Álvarez y Roberto Rivera Pérez desarrollan un abordaje claro y plausible de los componentes que deben tener las investigaciones de carácter complejo, agrupándolas en esquemas que permiten la comprensión de los elementos constituyentes desde diversos aportes que facilitan la construcción del objeto de estudio, el estado del arte, la metodología y la disciplinariedad, al respecto los autores afirman:

Se destaca el proyecto del pensamiento complejo como espacio de confluencia y de posibilidades de diálogo entre culturas investigativas. Por lo tanto, en el contexto de la formación universitaria, al respecto se considera inevitable la atención al abierto y prudente ejercicio de integrar la subjetividad en la investigación, sin que esto pueda demeritar el rigor en la exposición de los hallazgos, de la descripción metodológica, de la construcción conceptual, de la argumentación científica. (Casas y Rivera, 2018, p.90)

Sobre la integralidad que forma el pensamiento complejo en relación con los métodos y disciplinas

de la ciencia, Luis Mauricio Rodríguez Salazar hace un recorrido teórico sobre el postulado del nexo de lo biológico con lo humanístico, dando a entender que ambos aspectos están unidos, es decir hay una conexión entre: lo cognitivo y lo genético, lo biológico y lo comportamental, los sistemas sociales y los naturales. Es decir, las dicotomías que eran enfrentadas en los abordajes científicos tradicionales hoy en las ciencias de la complejidad no se consideran así y se conciben como formas de retroalimentación.

Seguidamente Alexander de Pomposo presenta una aproximación a lo complejo de lo biológico y al cómo se presenta el caos, el cual se podría percibir como algo negativo, pero en realidad la entropía al hacer parte de los sistemas ayuda a estos en los procesos de homeostasis y recompensa molecular: "las formas, aunque de diversidad indefinidamente grande, siempre presentan propiedades espaciales características; topologías de superficie, todas, que sostienen el *desequilibrio estable* que es la homeostasis" (Pomposo, 2018, p.137). Lo anterior permite inferir que cuando se estudia desde lo complejo se debe entender que el caos es parte de la vida tanto como lo son el equilibrio y la inestabilidad, donde uno no descarta al otro.

Debates epistemológicos y educativos: la formación de investigadores (segunda parte del libro)

En este capítulo se continúa profundizando sobre la importancia de una investigación desde el pensamiento complejo; los autores casi de forma unánime consideran que en contextos educativos es necesario sacudirse de los rezagos de enseñanzas reduccionistas, y se debe buscar construir en los educandos bagajes teóricos, metodológicos, epistémicos, sistémicos y estructurantes que permitan el abordaje de todos los elementos que hacen parte de los sistemas, y es justamente en este proceso que la educación juega un papel preponderante al ser la gestora y dadora del conocimiento. Gonfiantini (2018) hace una invitación para trabajar desde el yo, pero con la vinculación necesaria del otro, como metodología que posibilita el verdadero conocimiento de la vida:

Es este un momento privilegiado para intentar cristalizar un camino que -dentro de lo que conocemos como "diálogo de saberes"- nos invita a ampliar el concepto para que *dialoguen cosmovisiones*, es decir visiones del mundo, imágenes que se bosquejan con el cruce de lo personal y social, en un entramado cultural que conforma distintas identidades. (p.157)

En este mismo orden de ideas los autores de este capítulo centran sus prerrogativas en la importancia del ir más allá de lo que la escuela ha brindado, a sabiendas que "La construcción de valores individuales y sociales forma parte de procesos sistémicos que interrelacionan las subjetividades-prácticas microsociales con las de nivel macro, las que responden al conjunto de tramas de relaciones e institucionalidades de la sociedad" (D'Ángelo, 2018, p.192). El libro estudiado deja claro que para poder educar sobre lo que es complejidad el educador debe tener una mentalidad abierta al cambio, y no puede desconocer su momento histórico, antes bien debe buscar adaptarse y adaptar sus enseñanzas al aquí y al ahora, donde uno de los atributos que posee la sociedad del conocimiento consiste en el despliegue de las TIC, las cuales desde un educador capacitado siempre jugarán a favor y no en contra; al respecto Yanes (2018) asevera:

Esta sociedad en red y de una gran movilidad, ha creado un profesor que está potenciando sus conocimientos con el uso de las TIC. Su uso lo ha transformado en un ser autopoietico y energocibernético con una gran capacidad computacional y cogitante, y una visión transdisciplinar y holista para entender la complejidad de su entorno. (p. 209)

Al transcurrir la lectura del segundo capítulo se encuentra la argumentación desarrollada por Roberto Rivera Pérez (2018) quien realiza un análisis exhaustivo sobre las teorías de la evolución del hombre mostrando diversas vertientes que, como un río que llega al mar, desembocan en las teorías de la complejidad, desdeñando un diálogo inacabado sobre la antropología y el pensamiento complejo, y la naturaleza y la cultura.

Este capítulo no puede terminar sin brindar unos parámetros claros de cómo formar a las nuevas generaciones e investigadores en lo que es el pensamiento complejo, puesto que:

La formación de investigadores educativos es un trabajo inter y multidisciplinario complejo que está en constante proceso de construcción, ya que cuenta con investigadores capaces de producir trabajos con el rigor necesario, así como con numerosos grupos de profesionales que están en proceso de formación. (Loyona, 2018, p.279)

Esta autora nos invita a capacitar y seguir construyendo desde lo que es la investigación desde el pensamiento complejo hoy en una era planetaria que clama por la unión del ser humano y sus saberes.

Resultados de investigación (tercera parte del libro)

En el último capítulo del libro se encuentra una muestra de investigaciones que revelan la riqueza de abordajes que tiene el pensamiento complejo por su capacidad de realizar inferencias a partir de los diversos estados del ser humano y la sociedad. Se trata de investigaciones que se realizaron desde el budismo y sus procesos cognitivos, pasando por las capacidades que brinda el pensamiento complejo para entender la realidad social y sus problemáticas. Se trata de investigaciones que permiten entender pensamientos filosóficos, educativos, religiosos, ocio, familia etc. Este es el poder de la complejidad, el ver mucho más de lo que la realidad muestra en apariencia.

Conclusiones

El libro se compone de una riqueza investigativa muchas veces no incorporada en los libros de metodologías de la investigación, motivando y dando ejemplos de investigaciones desde el pensamiento complejo.

El texto fue construido con un lenguaje claro y pertinente, para todo tipo de población posibilitando su lectura y comprensión.

Es recomendable que los investigadores conozcan lo amigable del pensamiento complejo con el fin de enriquecer sus proyectos investigativos, con el caos, las emergencias, las entropías y demás problemáticas que hacen parte de la vida humana.

Referencias

- Delgado, C. (Ed). (2018). *Investigar desde el pensamiento complejo*. Ciudad de México, México DC: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 2(20). 1-14. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf



Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Estimados:

Investigadores, profesores, maestros, estudiantes, actores sociales del campo de la educación a nivel local, regional, nacional e internacional, reciban un saludo cordial.

La Revista de Investigaciones es un medio de divulgación académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia). Se presenta como una publicación semestral para difundir resultados originales de investigación, reflexión y revisión en el ámbito de la educación en sus diversas modalidades, niveles y manifestaciones.

Su propósito es promover la reflexión académica e investigativa en el campo de la educación y sus relaciones con la sociedad y la cultura; además, socializar conocimientos socialmente pertinentes en el contexto regional, nacional e internacional desde el saber propio de lo educativo y lo pedagógico.

En el sentido expuesto, los invitamos a participar en el número (34), julio - diciembre de 2019.

Notas:

- Recepción de artículos para la evaluación de pares lectores hasta el día 25 de febrero de 2019.
- Anexamos términos de referencia de la revista
- Correo de envío: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

Universidad Católica de Manizales

Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con esto, publicadas en nuestra revista.

Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

Deben presentar: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES: resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

Deben contener: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN: estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

Deben tener: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con

notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS CORTOS: escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

Reportes de caso: manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Revisiones de tema: documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos

físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Ponencias: trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.

Reseñas bibliográficas: presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

Traducciones: traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

Deben poseer: exactitud con el texto original. *Para ser publicadas deben contar con el aval escrito de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.*

Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad Católica de Manizales o a través del correo electrónico: revistaeducacion@ucm.edu.co, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM, en el momento de remisión del artículo (www.ucm.edu.co/).

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n), ciudad y país, y correo electrónico (como nota a pie de página).

Las tablas y figuras (fotos, gráficos y esquemas) deben llevar número y título; la definición de convenciones (si las tienen); título o referencia de

la fuente; y se deben entregar a parte en formato digital como JPG o PNG.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir la última edición de las Normas APA – American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación serán enviados a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura. El mecanismo de evaluación obedece al método doble ciego, en el cual se conserva el anonimato del par evaluador y del autor del artículo.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al (los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

Comité Editorial
Revista de Investigaciones UCM
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X



Call for article publication at the **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Dear:

Researchers, professors, teachers, students, social actors in the local, national, and international educational and pedagogical field, kind regards.

The Revista de Investigaciones is a means of academic outreach from the Education Program at The Catholic University of Manizales (Manizales, Colombia). This Journal is published every academic semester to divulge the research, reflection, and revision of the original findings in the area of education in its different methods, levels, and representations.

In this regard, you are cordially invited to be part of the issue number 34 from July to December 2019.

NOTES:

- Document reception for the evaluation of reading peers up to Feb 25-2019.
- Guide for authors is annexed.
- E-mail address: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

Universidad Católica de Manizales

GUIDE FOR AUTHORS

The Catholic University of Manizales (UCM) aware of the need of an effective engagement with the globalized world of science and technology throughout a permanent, systematized exchange of information and knowledge, publishes a RESEARCH JOURNAL whose primary purpose is to support and promote the intellectual production of the administrative staff, professors, students, and alumni as prospects for the creation and connection with academic networks and communities, and as a possibility to generate an interdisciplinary confrontation.

For this purpose, this Journal issues a call for all professors and researchers of Colombian and foreign universities to send their intellectual productions, in order to perform a careful review on them and, according to the outcomes, published them in our journal.

Type of papers accepted for publication

According to the guidelines provided by Publindex and Colciencias, the papers to be published are:

SCIENTIFIC RESEARCH AND TECHNOLOGY PAPERS: papers which present findings resulting from scientific research or technological development projects.

These papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, results discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

ORIGINAL REFLECTION PAPERS: findings of studies done by the author(s) from an analytical, interpretative, or critical perspective about a theoretical or practical issue, resorting to original sources.

Original Reflection Papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references

(minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

REVIEW ARTICLES: studies carried out with the purpose of providing an overall perspective on the general state of a specific mastery on sciences and technology, of its evolution throughout a period in which the perspectives of development and future evolution are remarked. It is characterized by presenting a thorough documental review of at least 50 projects concerning research.

Review articles should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 in print or electronic sources which have been cited in the body of the article as literal quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

SHORT ARTICLES: these papers publish original partial or preliminary results from a scientific or technological research that requires prompt publication.

Short articles should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, diagrams or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages. For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

Case Reports: this type of paper publishes the results of studies about a particular situation. Its purpose is to disseminate the technical experiences or methodologies from a specific case. Case reports should include an analytical review of analogous cases.

Case reports should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Topic Review: this paper publishes a critical review on a particular topic.

Topic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Symposia Pieces: papers presented in academic events that are considered original and current contributions.

Symposia Pieces should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

The presentations should not have been published in the event proceedings or similar documents. They should have the written permission of the organization of the event in which the presentation was given.

Bibliographic Review: critical papers about theory, research or technology literature.

Bibliographic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions, list of references and visual illustrations related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 5 pages.

Translations: classic or current literature translations or translation of historical or particular interest documents for the field of interest of the journal.

Translations should include: faithfulness to the original text. *The original text's author, heir or publishing house holder of the copyrights and right to publish should provide a written permission for translation and publication. Additionally, the translation should be approved by the Languages Center of the University.*

Publication guidelines

Papers should be original and not under simultaneous consideration for publication elsewhere including electronic and hard copy, national or international journals.

Papers are submitted to the Research and Postgraduate Courses Office of The

Catholic University of Manizales or by email: revistaeducacion@ucm.edu.co, addressed to the Editorial Committee of the Research Journal of the UCM.

The length should be considered according to the type of paper.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the Authors Data Bank attached form.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the form for publications originated from the research projects.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the copyright transfer agreement form to the Research Journal of the UCM when submitting the paper. (www.ucm.edu.co/).

Furthermore, the author(s) are requested to inform the Research Journal of the University about any previous partial or total publication of the same material.

The author(s) are requested to submit the necessary authorizations to publish tables, figures, excerpts of other people's papers or other material protected by copyright. Similarly, an authorization is needed to publish photographs or information requiring inform consent for publication.

The heading of each article must include the title of the article (in capital letters and bold), authors' name and last name, updated academic qualifications, authors' post, name of the institution where they work, city and country, and email address (as a footnote).

Tables and figures (photographs, images and diagrams) must have number, title, and legends (if needed); title or reference to the source and should be submitted in a separate document in JPG or PNG format.

Citations and list of references must comply with the last edition of the APA –American Psychological Association– style manual.

The list of references must appear at the end of the article.

The receipt of the paper does not oblige the journal to publish it.

Papers submitted for publication will be sent to two reading peers with expertise in the subject matter. They will evaluate and make an assessment regarding the quality and structure of the article. The evaluation follows the double-blind review process in which the anonymity of both the reading peer and the author is kept.

The acceptance or rejection of a paper will be acknowledged in writing to each author. It will include the assessment made by the reading peer..

If the paper needs modifications or corrections to the content, it will be sent back to the author(s) setting a deadline for the modifications.

If the paper needs minor form modifications, the Editorial Committee reserves the right to make them.

Each author of a published paper will receive a hard copy of the journal through certified mail.

Yours faithfully,
Editorial Committee
Revista de Investigaciones
Universidad Católica de Manizales
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X

POLÍTICAS ÉTICAS

REVISTA DE INVESTIGACIONES

La presente es una apuesta que se presenta por parte de la Revista de Investigaciones UCM para garantizar que los escritos postulados y posteriormente publicados, cuenten con criterios que permitan la transparencia y la oportunidad en la divulgación de resultados investigativos, revisiones o reflexiones derivadas de estos. A continuación se presentan los criterios:

Imparcialidad:

El comité editorial se compromete a no favorecer artículos propuestos, además, respetar la autoría y planteamientos de los autores en sus manuscritos, siempre y cuando, no vulnere los derechos humanos y constitucionales de los ciudadanos.

Confidencialidad:

El comité editorial se compromete a salvaguardar los nombres de los títulos y autores entre tanto, estos no sean publicados oficialmente por la revista. Así mismo, los autores a quienes les sea rechazado su manuscrito, serán comunicados personalmente a través de correo electrónico para notificarles la decisión. Los integrantes del comité editorial se abstendrán de usar información confidencial emanada de los artículos para sus propias producciones e investigaciones, a excepción de contar con un consentimiento informado por escrito de quienes hayan realizado la postulación del artículo.

Recepción de artículo:

Los artículos serán recibidos por medio del correo electrónico de la revista o las plataformas que puedan cumplir estos propósitos. Los autores envían el documento ajustado a los términos de referencia según la convocatoria de cada número. Toda vez los artículos son recepcionados, son revisados por parte del editor, quien valora la

pertinencia del artículo y posteriormente, se analiza el texto en el software Turnitin para verificar que efectivamente sea inédito.

Los autores pueden sugerir hasta tres evaluadores posibles para su artículo. El comité editorial se reserva el derecho de elegir los evaluadores sin que implique dar a conocer sus nombres a los autores.

Seguidamente, se buscan dos pares evaluadores expertos en la temática del artículo, ello se realiza mediante el procedimiento de doble ciego, el cual consiste en enviar a los pares el trabajo sin el nombre de los autores y en devolverlo con los comentarios y sugerencias por parte de estos a los autores sin los nombres de los pares. Esto garantiza que haya imparcialidad, confidencia y neutralidad en el proceso de evaluación.

Si en el arbitraje (evaluación de los artículos) uno de los pares aprueba y otro no, se buscará un tercer par experto que evalúe el artículo, cuyo objetivo será determinar la pertinencia de la aprobación o no en la revista.

El comité editorial valorará los artículos que sean entregados en los plazos establecidos según las convocatorias de cada número.

Aceptación o rechazo de los artículos:

El comité editorial será quien defina la aceptación o rechazo de los artículos. Para ello tomará en cuenta las valoraciones de los pares colaboradores que participan del número en cuestión.

Desautorización de artículos publicados:

El comité editorial tomará la decisión de desautorizar los artículos que después de publicados, presenten inconsistencias en su

estructura, falta de fiabilidad, fraudes o prácticas científicas dudosas como plagio, autoplagio, omisión de referencias a fuentes o publicación del escrito en otra revista o medio de divulgación. Cuando el artículo publicado presente errores menores, puede ser corregido por parte de la revista a través de una fe de erratas. De presentar un conflicto de intereses, la revista solicitará a los autores las evidencias necesarias para resolverlo y serán analizadas por el comité editorial.

La revista publicará las noticias referidas a la desautorización de un texto determinado.

Originalidad y plagio:

Los autores de los artículos postulados en la Revista de Investigaciones UCM garantizarán que los artículos son completamente inéditos, que no han sido puestos en consideración en ninguna otra revista, que los datos allí contenidos no han sido alterados y así mismo, que no vulneran la dignidad ni los derechos humanos.

Fuentes de información y financiación:

En el contenido del texto, los autores detallarán los aportes más significativos referenciados en la bibliografía según las normas de publicación de la Revista de Investigaciones UCM y en las citaciones de autores y textos relevantes. Los autores se comprometen a citar todas aquellas fuentes de financiación que hicieron posible la realización de la investigación en los casos que conciernan, los cuales serán publicados de manera precisa por parte de la revista.

Errores significativos en los trabajos publicados:

Si un autor o autores encuentran luego de la publicación, errores relevantes, tienen la obligación de comunicarlos al comité editorial de la revista, para que estos tomen las decisiones respectivas con el fin de ajustar el artículo. Si el error no se expresa y es hallado por parte de los miembros del comité editorial, serán llamados los autores para justificar las inconsistencias que tengan lugar.

Evaluaciones de los artículos:

Los artículos serán evaluados por dos pares seleccionados por parte del comité editorial, atendiendo a criterios de idoneidad, responsabilidad y colaboración académica, con el

propósito de contribuir al proceso de revisión y evaluación del artículo.

Confidencialidad:

Los pares colaboradores de la revista se comprometen a salvaguardar la información de los artículos hasta que sean parte del material publicado y de libre circulación. No se podrá sacar provecho de la información contenida en los artículos y salvo algunas excepciones, podrá compartir con otros expertos el artículo, previa notificación al comité editorial.

Objetividad:

Los pares colaboradores de la revista serán imparciales y revisarán objetivamente la estructura del artículo, tanto en su forma (aspectos de escritura, estilo y redacción) como en su fondo (coherencia, consistencia, rigurosidad, relaciones entre las categorías teóricas y las categorías empíricas, así como procesos de reflexión, crítica y análisis).

De igual manera, los comentarios y sugerencias se realizarán teniendo en cuenta lo ya expresado, sin imponer posturas epistemológicas, metodológicas o teóricas, reconociendo la posibilidad que tiene el otro (el auto o autores) de expresar sus ideas, desarrollarlas y asumirlas. Todas las críticas y comentarios buscarán aportar constructivamente en la escritura del artículo.

Prontitud de respuesta:

Los pares colaboradores de la revista responderán con la mayor prontitud al llamado de ser parte del proceso arbitrando un artículo encomendado, ello según los tiempos designados por el comité editorial. Si los pares consideran no cumplir con los tiempos o con la idoneidad dada la temática u otra especificación en la valoración del artículo, lo comunicarán en el menor tiempo posible al comité editorial.

Referencias

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf

ETHICAL POLICIES OF THE **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

The current paper presented by the UCM Research Journal is a proposal to guarantee that every submitted and published paper, are considered under criteria that allows the transparency and the opportunity in the disclosure of research findings, revisions and reflections arose from them.

The criteria aforementioned are presented as follows:

Impartiality:

The editorial committee commits not to foster proposed articles and furthermore, to respect the author's written rights and statements, provided that this fact does not violate citizens' human and constitutional rights.

Confidentiality:

The editorial committee commits to protect the titles and author's names provided that, these are not officially published by this Journal. Moreover, the authors whose manuscript is rejected, will receive a personal notification on the final decision via e-mail. The members of the editorial committee shall refrain from using any confidential information arising out of papers for their own productions and research projects, with exception of those, which have had a written consent given by those authors who have presented such paper.

Paper reception:

All papers will be received via this journal's e-mail, or the platforms that may meet these purposes. The authors shall send a paper that meets the terms of reference according to the published call for each issue. Upon receipt of the paper, the editor will review the relevance of the paper, and subsequently, the Turnitin software will analyze

the text in order to verify that it has not been previously published.

The authors may suggest three possible examiners for their paper. The editorial committee reserves the right to choose the examiners without entailing the disclosure of the authors' identities.

Two pairs of examiners with experience on the paper subject are required afterwards. This process is done through a double-blind procedure, which consists on sending the paper to a pair of anonymous academic peers without disclosing the author's identity and turn it back with their comments and suggestions. This process guarantees impartiality, confidentiality and neutrality in the evaluation process.

If during the arbitration (paper evaluation) one of the peers approves and the other does not, a third expert will be required to examine the paper, whose aims will be to determine the pertinence of the approval or disapproval in the journal.

The editorial committee will judge the submitted papers within the deadlines according to the calls for each issue.

Acceptance or rejection of a paper:

The editorial committee will be the entity in charge of defining the acceptance or rejection of papers. For this issue, the assessments given by the cooperative peers who participate in the issue of concern.

Disavowal of published papers:

The editorial committee will take the decision to disavow the papers which, after being published, present inconsistencies in structure, lack of reliability, fraud or doubtful scientific practices

as plagiarism, self-plagiarism, removal of source references, or paper publication in a different journal or mass media. When the published paper presents minor mistakes, it can be corrected by this journal by means of a statement of errors. In case of presenting a conflict of interests, this journal will require the authors the essential evidence to solve it; this evidence will be analyzed by the editorial committee.

The journal will publish news related to the disavowal of a determined text.

Originality and plagiarism:

The authors of the articles submitted for publication in the Research Journal of the UCM will guarantee that the articles are completely unpublished, they have not been submitted for publication elsewhere and that the information included in the article has not been altered and likewise they do not violate human dignity or rights.

Information and funding sources:

In the content of the text, the authors will include in detail the most significant contributions in literature under the rules of publication of the UCM Research Journal and citations of authors and relevant texts. The authors commit to cite all the sources of funding that made possible the completion of the research when it applies. This information will be published precisely by the journal.

Significant errors in published works:

If an author or authors find relevant errors after the publication, they are required to communicate to the editorial board of the journal, so they can make the respective decisions in order to adjust the article. If the error is not communicated by the authors and it is found by members of the editorial committee, authors will be called to justify the inconsistencies found in the article.

Evaluation of articles:

Articles will be evaluated by two peers selected by the editorial committee, according to criteria of suitability, responsibility and academic collaboration, with the aim of contributing to the process of review and evaluation of the article.

Confidentiality:

The peer collaborators of the journal are committed to safeguarding the information of the articles until they are part of the published material and free movement. They cannot take advantage of the information contained in the articles and with some exceptions, can share the article with other experts, after notifying the editorial board.

Impartiality:

The peer collaborators of the journal will be impartial and will review the structure of the article objectively, both in form (aspects of writing and style) and content (coherence, consistency, accuracy, relationships between theoretical and empirical categories, as well as processes of reflection, criticism and analysis).

Similarly, comments and suggestions will be made taking into account what has already been expressed, without imposing epistemological, methodological or theoretical positions, recognizing the possibility that the other (the author or authors) has to express his/her ideas, develop them and assume them. All reviews and comments will seek to contribute constructively in the article writing.

Promptness of response:

The peer collaborators of the journal will respond with promptitude to the call to be part of the refereeing process of a commissioned article, according to the time designated by the editorial committee. If peers consider they will not be able to meet the times or the suitability given the subject matter or other specification in the valuation of the article, they will communicate it to the editorial board it as soon as possible.

References

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). *Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias*. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf

© Copyright 2019
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.



Atribución – No comercial – Sin Derivar: Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

UCM | **ce** centro
editorial

Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63 Manizales, Caldas - Colombia

PBX: +57 (6) 893 30 50 FAX: +57 (6) 878 29 35

www.ucm.edu.co



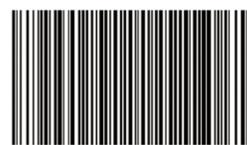
Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen



ISSN 0121-067X