

REVISTA

SYNERGIA LATINA

Producción Académica y Científica



**Centro Latinoamericano
de Investigación e Innovación Científica CLIIC**



FUNCEA.CLIIC@GMAIL.COM



WWW.CLIIC.ORG

ISSN 2665-2862 Vol. 1 – 2018 / 2019 Bogotá D.C.

REVISTA SYNERGIA LATINA PRODUCCIÓN
ACADÉMICA Y CIENTÍFICA, Año 1, No. 1,
noviembre 2018 a febrero 2019

Publicación Cuatrimestral editada por el Grupo
de investigación de la Fundación CEA, el
Centro Latinoamericano de Investigación e
Innovación Científica - CLIIC,

www.cliic.org, funcea.cliic@gmail.com. Con
ISSN 2665 - 2862

Comité Científico Editorial

Lina María Mahecha
Miller Mauricio Murcia
Rosa Helena Gómez
María Inés Mantilla

Edición y Diseño

AGAPE Indesign

EDITORIAL

Synergia Latina, es un espacio que permite fortalecer las diferentes características que debe tener un investigador como lo son: La curiosidad, la perseverancia, el interés por innovar y lo más importante de todo la generación de aportes sociales a cada una de las comunidades o contextos donde se desempeñe, es por esto que como contribución a la apuesta del Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica CLIIC, nace la Revista Synergia Latina la cual, es una publicación de producción académica e investigativa en torno a avances en materia de educación, gerencia pública, tecnología, inclusión e innovación. Es una revista de carácter académico y científico, es una revista interdisciplinaria, cuatrimestral, que publica artículos inéditos, producto de resultados de investigación, análisis o revisión en temas especialmente enfocados al cambio social por distintos medios.

Este primer número de la Revista Synergia Latina, es uno de los proyectos que se han venido produciendo, y hoy se ha consolidado con la primera de muchas ediciones que habrá de publicar como resultado de las diferentes investigaciones que se generan alrededor del campo educativo.

Synergia Latina es una revista de carácter interdisciplinario con publicaciones que pueden derivar de un producto de investigación, revisiones bibliográficas, ensayo o artículos que aborden temas de las ciencias sociales y de la educación. Esta revista será el espacio académico que tendrán todos los investigadores para sistematizar los avances de la ciencia o todo aquello que genere impacto dentro del sistema educativo.

Todo el público es invitado a que publiquen dentro de cada volumen de la revista y de esta forma compartan cada uno de sus pensamientos, historias, e investigaciones realizadas dentro del desarrollo metodológico de la investigación.

“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,
y pensar lo que nadie más ha pensado”.

Albert Szent-Györgyi

TABLA DE CONTENIDO

1. REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA: DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN DE SUS EJES 2 – 6
Edwin Antonio Montiel Quintanilla
2. DE LO QUE SUCEDE EN AMÉRICA LATINA CON LA EQUIDAD Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 7 – 13
Yovanni Páez Lozano
3. VARIABLES CRÍTICAS EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA 14 – 19
Carlos David Martínez Ramírez, Carlos Alberto Barón Serrano
4. LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTIVOS Y GESTIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS 20 – 27
Magda Leonilde Galindo Mahecha, Myriam Mahecha Angulo
5. LA NUEVA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LATINOAMÉRICA 27 – 36
Yovanni Páez Lozano
6. POLÍTICAS EDUCATIVAS: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO RETO EN LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE. 36 – 42
Martha Mireya Suárez Bejarano
7. IMPLEMENTACIÓN DE LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA EN LA PLANEACIÓN CURRICULAR. 43 – 51
Walter Alexis Pratt López
8. COMPETENCIAS DURAS – BLANDAS Y TIC: Una apuesta sinérgica integrada a las prácticas de enseñanza en búsqueda de la Calidad educativa. 51 – 61
Filiberto Guzmán, Gerson Maturana
9. LAS TIC COMO ESTRATEGIA EN EL DESARROLLO EDUCATIVO 62 – 69
Gustavo Adolfo González Roys
10. JUVENTUD, TECNOLOGÍA Y CONVIVENCIA: CIBERBULLYING, PROBLEMA DE ACOSO ESCOLAR 70 – 75
Adriana Marcela Pérez Rodríguez
11. EXPERIENCIA DE PENSAMIENTO CON LOS MÁS PEQUEÑOS 75 - 84
Gloria Marlen González Tenjo

REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA: DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN DE SUS EJES

Mg. Edwin Antonio Montiel Quintanilla

Magister en gerencia de proyectos de investigación y desarrollo
Universidad privada Dr. Rafael Bellosó Chacín (Venezuela)
Email: edwinmontielq@gmail.com

RESUMEN

Uno de los aspectos, que representa un punto de preocupación para los países es la educación, pues esta representa la formación de todos los ciudadanos productivos que conformarán la nación, lo que en consecuencia significa que una educación de calidad generará individuos capaces de estructurar de forma efectiva los diversos espacios económicos, socioculturales y políticos. Sin embargo, en teoría, esto no parece aplicarse para el caso latinoamericano, que con frecuencia presenta conflictos educativos que desvelan el descontento de los actores que conforman el sistema. En este sentido, se pretende a través de este artículo, reflexionar sobre los ejes que permiten evaluar la educación desde la globalización, así como las implicaciones que se derivan en lo que se considera necesario en el fortalecimiento de la misma. Haciendo énfasis en diversos textos, especialmente en los análisis de Aguerrondo (1993), se utilizó una metodología documental y bibliográfica que permitieron analizar diversas argumentaciones del tema. Al respecto se concluyó que se requieren nuevos mecanismos de control educativo, que fortalezcan los procesos evaluativos como estrategias de aprendizaje y no como acciones punitivas que en definitiva cercenan a quienes conforman las aulas de clases.

Palabras claves: Evaluación, Educación, Ejes, Globalización, Tecnologías

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018
Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

REFLECTIONS ON EDUCATIONAL QUALITY: DEFINITION AND EVALUATION OF ITS AXES

ABSTRACT

One of the aspects, which represents a point of concern for the countries is education, because it represents the formation of all the productive citizens that will make up the nation, which consequently means that a quality education will generate individuals capable of structuring in a effective the various economic, socio-cultural and political spaces. However, in theory, this does not seem to apply to the Latin American case, which often presents educational conflicts that reveal the discontent of the actors that make up the system. In this sense, it is intended through this article to reflect on the axes that allow to evaluate education from globalization, as well as the implications that are derived in what is considered necessary in the strengthening of it. Emphasizing several texts, especially in the analysis of Aguerrondo (1993), a documentary and bibliographic methodology was used that allowed us to analyze various arguments of the subject. In this regard, it was concluded that new mechanisms of educational control are required, that strengthen the evaluation processes as learning strategies and not as punitive actions that ultimately cut off those who make up the classrooms.

Keywords: Evaluation, Education, Axes, Globalization, Technologies

INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización que se han generado en la contemporaneidad representan el nuevo orden de las sociedades. Esto junto a la importancia que se otorga a las capacidades tecnológicas de una nación, determinan su nivel de desarrollo y progreso entre unas y otras, de modo que quien se encuentre en mayor capacidad de comunicarse y quienes demuestren mayor cantidad y calidad en equipos tecnológicos son consideradas con mayor poder. Resulta evidente que la educación, en forma de institución que dispersa e irradia conocimiento posee una gran cuota de participación en esto.

De modo que la nación que evidencia que sus ciudadanos tienen mayor acceso y dominio de las tecnologías sea percibida como un país con calidad educativa, por lo cual, la estructuración del sistema para ser considerado eficiente debe apegarse a ese orden internacional. Así, recae en la escuela, la responsabilidad del futuro de formar a los ciudadanos que serán útiles y productivos para la nación, por ello se requiere de la conformación de métodos que promuevan la construcción de ciudadanos productivos que representen aspectos decisivos en la conformación de un orden que implique mejores condiciones económicas para la sociedad del futuro.

Sin embargo, es importante acotar que, el crecimiento exacerbado de las instituciones educativas dentro de un país no implica calidad, sino una decisión política que implica el aumento de maestros, alumnos, empleados, entre otros participes de la escuela, pero, no soluciona el problema de la calidad. El desafío de la educación no se mide únicamente en términos cuantitativos, también deben considerarse los aspectos cualitativos que representa la calidad.

La escuela también implica organización, planificación, establecimiento de metas enfocadas en programas de estudio adecuados a las necesidades del contexto. De esta manera, un sistema educativo puede ser efectivo para quienes

se involucran en él. En este sentido, a través de las lecturas de diversos textos, se presenta una serie de aspectos que fueron analizados en este reporte a fin de reflexionar en torno al tema de los ejes que implican el concepto de calidad educativa en general, especialmente en aquellos aspectos relacionados con la temática de la evaluación, que resulta un tema controvertido al momento de realizar discusiones sobre la pertinencia de las estrategias para abordar “qué tanto se aprendió en la escuela”.

CONCEPTO DE “CALIDAD” APLICADO A LA EDUCACIÓN

Cuando se aborda el término de calidad, en sentido coloquial, se entiende como algo que es bueno, que sirve, que tiene utilidad. Para el caso de la educación, la idea proviene de la necesidad de alcanzar la eficiencia social, la cual a su vez se vincula a la tecnología educativa, de allí que la calidad educativa se entiende en términos de eficiencia enfocado en rendimiento escolar, generalmente visualizado en términos cuantitativos sin visualizar aquellos aspectos que resultan abstractos o no medibles.

Esa terminología derivada de políticas neoliberales de la contemporaneidad, derivaron una serie nociones que no definen por completo lo que implica calidad educativa. De hecho, se construyen una serie de conceptos medibles, que en muchos casos se muestran débiles y no miden la realidad del término, presentándose algunas características que, como destaca Aguerrondo (1993), representan elementos básicos para entender la utilidad del concepto dentro del entorno académico.

De modo que, la primera característica que debe poseer el concepto de calidad educativa es el de ser complejo y totalizante, que abarque cada uno de los elementos multidimensionales que conforman la institucionalidad, es decir que pueda ser aplicable en cada una de las estructuras educativas. Como segunda característica, el concepto debe ser social e históricamente determinado, esto significa que en

la construcción del concepto deben cuidarse los elementos identitarios que guardan relación al espacio en el cual se va a aplicar, lo cual hace el concepto muy amplio y de múltiples interpretaciones apegadas a la estructura social. La tercera característica que debe poseer el concepto de calidad educativa en su definición, de acuerdo a lo planteado por Aguerrondo (1993), es la imagen – objetivo que se enfoca en la transformación educativa que se quiere generar dentro de las escuelas - .

La calidad en el campo educativo debe responder a las expectativas de la sociedad, lo que se requiere de sus ciudadanos y lo que se espera de estos; de allí que la educación debe orientar sus métodos bajo condiciones que permitan la toma de decisiones oportunas para incrementar sus resultados de manera positiva. Finalmente, la cuarta característica que debe poseer el concepto es la de condiciones estructurales para la eficiencia del servicio, es decir revisar el modelo actual para orientar las decisiones de acuerdo a los procesos propios que se llevan a cabo en el contexto escolar.

LA CALIDAD COMO CRITERIO NO ECONÓMICO PARA EVALUAR LA EFICIENCIA EN LA ESCUELA

Uno de los problemas que representa un dilema para una nación es abarcar el campo educativo, en el sentido de brindar mayores oportunidades de educación y que esta sea de calidad de acuerdo a los indicadores que cada nación ha establecido. Destaca al respecto Guzmán (2006) que esto implica dificultades en la toma de decisiones al momento de concebir qué se quiere considerar como calidad en la educación, pues por un lado existe el problema de cómo dar una mejor educación en relación a otros sistemas y cómo hacerla llegar a todos los ciudadanos.

Por ello, al momento de construir un concepto de calidad educativa dentro de un sistema, se deben tener claro los patrones de eficiencia que se quieren alcanzar en su sentido amplio, ir más allá del

cumplimiento de funciones y enfocar un concepto que implique la creatividad. La eficiencia no es un término económico que se mide en ganancias, sino que surge a partir de la construcción de métodos pedagógicos que permitan el alcance de objetivos.

Cuando se explica esto, se quiere decir que una educación eficiente no es aquella que genera menos gastos o menos porcentajes de costos por estudiante, sino aquella que proporciona medios adecuados para optimizar lo que se tiene, generando procesos productivos para alcanzar metas. Asimismo, que favorezca los medios de los cuales se dispone para que puedan optimizarse en beneficio de sus actores y alcanzar una calidad educativa.

LA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

De acuerdo a lo planteado en la lectura de Aguerrondo (1993), la educación como concepto es compleja y tiene muchas miradas que van desde las más formales hasta las más simples. Lo que si se muestra claro es que dentro del concepto se implica la diversidad, por lo que hay cabida para lo particular, los equipos, lo total y una multiplicidad de situaciones, de modo que por esta razón dentro de este término se han construido una serie de subsistemas interconectados. Para comprender esto, es necesario comprender el sistema, pues este implica una serie de fuerzas que se contraponen para garantizar equilibrio de sus partes y lograr que puedan existir dentro de un contexto.

Dichas fuerzas por lo general se mantienen en conflicto constante, propiciando rupturas y armonías generadas a partir de las contradicciones, nuevos procedimientos que enriquecen el sistema. Es por ello que, dentro de un sistema, se deben definir las partes o estructuras para comprender los cambios que puedan generarse; esto es lo que se refiere a la fenomenología que, como lo destaca Rivero (2000) propicia comprender el orden de los procesos dentro de una estructura, los elementos que la mantienen

en orden y los que pueden desequilibrar como entendimiento de la esencia en todas sus instancias.

Tomando en consideración los aspectos destacados, la mirada desde la fenomenología es lo que permite medir lo que realmente es calidad, pues se visualiza desde las representaciones sociales que se han dado al término, desde aquellas expresiones percibidas de manera directa como un discurso académico como aquellas indirectas develadas a través de comportamientos, gestos y actos del escenario educativo. Los aspectos fenoménicos también permiten comprender desde los significados la complejidad del sistema educativo.

DIMENSIONES Y EJES QUE DEFINEN LA CALIDAD

La construcción de cualquier concepto tiene como base principios, de allí que Aguerro (1993) destaca en su texto el valor de los principios vertebradores fundamentales para definir lo que se considera como calidad educativa y que en su criterio se pueden agrupar en dos dimensiones: La primera, se enfoca en definiciones exógenas que se relacionan con el propio sistema, que implican conceptos políticos, ideológicos y burocráticos que expresan los fines de la educación.

Dentro de esta dimensión se encuentran diversos aspectos que deben considerarse como el cultural, el político y el económico. El sistema cultural, abarca los términos sociales que implican la identidad de los ciudadanos y la reproducción de sus valores; el sistema político es el que hace demandas al sistema educativo y diseña las políticas que definen las estructuras de participación, democracia entre otros aspectos que implican el ejercicio de los valores desde la infancia; por último, el sistema económico que indica el compromiso de la educación de crear ciudadanos productivos para el país y el fortalecimiento investigativo para el avance de la nación.

La segunda dimensión es la de opciones técnicas y pedagógicas, que son aquellas que permiten el alcance de las políticas e ideologías que

definen un país. Para ello, se requiere el fortalecimiento de tres ejes esenciales: Primeramente, el epistemológico, que fundamenta el aprendizaje de cada área que se maneja dentro del entorno académico y que caracteriza el pensamiento de acuerdo a cada ideología. Segundo, el eje pedagógico, que abarca las características psicológicas de los sujetos que intervienen en el hecho educativo, así como las estrategias de enseñanza que permiten mediar el conocimiento. Tercero, el eje de organización que abarca la estructura académica, la institucionalidad y la manera en que se conducen las mismas dentro de un espacio.

UTILIDAD DE LA PROPUESTA

De acuerdo a lo expuesto por Aguerro (1993), esta propuesta de analizar la calidad de la educación, se explica desde diferentes dimensiones, por lo cual se procura abordar que la misma se mide más allá de los aspectos cuantitativos, ya que gran parte de los aspectos que comprenden la realidad de la educación en cuanto a su calidad no es meramente teórico, sino que también implica una reflexión sobre las experiencias sostenidas. En este sentido, la calidad de la educación tiene dos grandes dimensiones como propuestas en torno a mejorar la calidad de un sistema concreto y evaluar la calidad de un sistema concreto.

Respecto a la primera dimensión, es importante considerar las relaciones de poder dentro de los centros educativos ya que esto incide en la toma de decisiones de los docentes y determinan las acciones que se efectúan dentro de las aulas de clases. En esto se implican los directivos, supervisores, entre otros, que pueden intervenir en búsqueda de la calidad educativa; por lo cual se debe visualizar su capacidad de consenso con respecto a lo que realmente quieren lograr en materia de educación.

En esta dimensión se involucran aspectos que pueden ser urgentes, por lo que se debe determinar qué es lo realmente importante dentro del entorno educativo es aras de identificar prioridades e ir

solventando los problemas en pro del alcance de metas concretas. En cuanto a la segunda dimensión, se debe afrontar el punto de la toma de decisión apegadas a la reorientación de los procesos existentes, entendiendo cuáles deben continuar y cuáles eliminarse. Estos aspectos dejan clara las dimensiones de la propuesta, abocando las estrategias hasta dónde se quiere modificar la estructura educativa.

CONCLUSION

Al analizar la propuesta de Aguerrondo (1993), se deja claro la importancia de construir sistemas de control que permitan estudiar los niveles de calidad en la educación, dejando claro que no se trata de medir sino de percibir lo que funciona o no funciona en el entorno. Se destaca que la complejidad de la calidad educativa es fenomenológica, por lo que se expresa en múltiples de situaciones.

En relación a esto se debe tener en cuenta el valor del diagnóstico como interpretación y no como evaluación punitiva. Se requiere para ello, un marco de expresiones que permitan comprender los logros de aprendizaje para comprender los verdaderos problemas dentro del sistema, así como los elementos que le alimentan. Se trata de una conversación dialéctica con la realidad que permite conocer de manera detallada cada situación.

Esto no significa que se desprecie la cuantificación, pues, esta también permite la obtención de resultados importantes para el conocimiento del contexto y sobre lo que se comprende como calidad educativa, pero no debe ser el único por lo que se debe evitar confundirlo con rendimiento. El término de calidad educativa implicaría todos los constructos existentes dentro del entorno para quienes están involucrados en el sistema, de allí que es un concepto amplio que debe analizarse desde diversas miradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1993). **La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación.** Material mimeografiado facilitado en la Cátedra Calidad y Equidad Educativa. Universidad de Baja California. México.
- Guzmán, C. (2006). **Reformas Educativas en América Latina: Un Análisis Crítico.** Santiago, Chile. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en: <https://rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF> (13/09/2018)
- Rivero, J. (2000). **Reforma y desigualdad educativa en América Latina.** Madrid, España Revista Iberoamericana de educación. Recuperado en www.redalyc.org/pdf/800/80002304.pdf (13/09/2018)

DE LO QUE SUCEDE EN AMÉRICA LATINA CON LA EQUIDAD Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Mg. Yovanni Páez Lozano

Magíster en Gestión De La Tecnología Educativa, Universidad De Santander – UDES (Colombia)

Email: yovanni08@hotmail.com

RESUMEN

La equidad y la calidad en la educación es un tema que preocupa desde antaño a los gobiernos del mundo en especial a los latinoamericanos. La equidad no es otra cosa que la capacidad o cualidad que tiene alguien de dar a los demás lo que se merecen sin agregar o restar; es un término muy relacionado con la justicia, pero que en los países latinos es bastante esquivo, sobre todo si se trata de educación, pues, el derecho que supone igualdad y gratuidad educativa para todas las poblaciones de una nación, sin excepción alguna, se convirtió en una utopía para muchos países de este sector del continente. Asimismo se vislumbra el tema de la calidad, entendiéndose esta como esa gama de cualidades intrínsecas que posee un ente o una propiedad que le permiten ser contrastada con otras de sus mismas características. Por tanto, se pone de manifiesto en este artículo un punto de vista de la realidad que aqueja a este sector del continente, tomando como base las características propias de este fenómeno social en el que se ha convertido el ideal de equidad y calidad educativa en América Latina.

Palabras Clave: equidad, calidad educativa, educación, brecha social, fenómeno social, desigualdad.

WHAT HAPPENS IN LATIN AMERICA WITH EQUITY AND QUALITY OF EDUCATION

ABSTRACT

Equity and quality in education is an issue that has long been of concern to the governments of the world, especially Latin Americans. Equity is nothing other than the ability or quality that someone has to give others what they deserve without adding or subtracting; is a term closely related to justice, but in Latin countries is quite elusive, especially if it is education, then, the right that is equal and free educational for all populations of a nation, without exception, is It became a utopia for many countries in this sector of the continent. Likewise, the quality issue is glimpsed, understood as this range of intrinsic qualities that an entity or property possesses that allows it to be contrasted with others of its same characteristics. Therefore, this article shows a point of view of the reality that afflicts this sector of the continent, based on the characteristics of this social phenomenon in which the ideal of equity and educational quality in America has become. Latina

Keywords: equity, educational quality, education, social gap, social phenomenon, inequality.

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018

Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

INTRODUCCIÓN

Desafortunadamente la región latinoamericana se ha caracterizado por ser una de las más desiguales e inequitativas del planeta, las marcadas diferencias entre sus poblaciones no solo constituyen una gran brecha social sino que además resulta muy complicado cerrarla puesto que en las últimas décadas se ha demostrado que la contribución de los procesos educativos para enfrentar dicha problemática es bastante escasa por no decir nula.

En este sentido es importante denotar que el tema de equidad y calidad educativa en América latina corresponde a un largo camino que se viene recorriendo hace décadas y que por supuesto no es algo que apunte exclusivamente al sector docente o docente, ellos son los menos responsables de estas desigualdades en la región, la problemática implica en cierta medida a una serie de políticas públicas que se establecen con los gobiernos de turno.

Por otro lado es acertado decir que el problema de equidad y calidad educativa no pertenece solamente a este sector en particular, sería falso expresar que los ministerios de hacienda o los que manejan la economía de estos países no tienen velas en este funeral, por el contrario, es bastante razonable indicar que la educación es una responsabilidad nacional y por tanto concierne a un trabajo multidisciplinar, lo cual parece no ha merecido la suficiente atención de los gobernantes de turno en muchos países latinoamericanos, por lo menos en las últimas décadas.

La problemática es tan grave que en pleno siglo XXI América Latina aun padece la casi inexorable e incesante lucha por garantizar el derecho a la educación del 100% de los niños y jóvenes que aquí habitan. Aunque cueste creerlo aún existen miembros de la población latinoamericana que encuentran barreras que les impiden una oportunidad de aprendizaje plena y decente, con una participación activa tanto del Estado como de los mismos afectados.

A continuación se pone de manifiesto un punto de vista de la realidad que aqueja a este sector del continente, tomando como base las características propias de este fenómeno social en el que se ha convertido el ideal de equidad y calidad educativa en América Latina.

LA CALIDAD EDUCATIVA COMO POLÍTICA DE ESTADO

Es bien sabido que una de las claves para lograr un desarrollo social y sostenible en una sociedad determinada es la educación, pero entendida ésta como un derecho fundamental de las naciones, sea cual sea, y que además el acceso al claustro educativo se garantice sin distintivo de clase, religión, sexo o raza alguna; pero al parecer esta ideología está un poco distante de la realidad que viven millones de niños y jóvenes latinoamericanos que han visto vulnerados sus derechos por cuanto político sube al gobierno y se olvida de garantizar los derechos básicos de su población empezando por el aquí mencionado.

Por tanto, tocar el tema de equidad en la educación supone, en gran medida, propugnar el acceso a la escuela de niños, niñas y jóvenes, lo cual resulta todo un desafío teniendo en cuenta las innumerables brechas que se hallan en el sistema gubernamental y educativo de los países del sector.

Por otra parte es necesario hacer hincapié en que el acceso a la educación básica, secundaria o superior en un país determinado no supone desde ninguna perspectiva que la calidad educativa del mismo haya alcanzado un estatus significativo; al respecto la UNESCO a través de su Instituto de Estadística revela que *de 617 millones de niños y adolescentes en el mundo escolar, más del 56% de niños y el 61% de los jóvenes no alcanzan el nivel mínimo en lectura y matemáticas* (Semana, 2017), lo cual avala, en cierta forma, que para garantizar resultados óptimos es necesario que confluyan diversos aspectos que son los que determinan cuando una población logra altos índices de

calidad educativa, por ejemplo Aguerrondo, (1993) manifiesta que:

“Entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones académicas que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como calidad de la educación”. (p.563).

En este sentido es preciso inferir que la calidad de la educación está estrechamente ligada a las políticas de Estado de un determinado gobierno y no solo al desempeño o rendimiento de la población educativa inmersa en dicho sistema, lo cual resta responsabilidad, en cierta medida, a actores como profesores y estudiantes aunque en realidad son los primeros evaluados dentro de los parámetros que determinan la calidad educativa de un país.

Sin embargo, retomando la concepción de Vlăsceanu (2004; citado por Proyecto Alfa Nro. Dci-Ala/2008/42, 2012), cuando afirma que en términos generales:

“Hay consenso en que cuando se habla de aseguramiento de la calidad (AC), se hace referencia a un “concepto amplio, que refiere a un proceso permanente y continuo de evaluación de la calidad de un sistema, instituciones o programas de educación superior. Por evaluación en este caso, se entiende evaluación propiamente tal, así como monitoreo, garantía, mantención y mejora de estos niveles. En cuanto mecanismo regulatorio, el AC contempla tanto la rendición de cuentas (accountability) como el mejoramiento, mediante la provisión de información y juicios, a través de un proceso concordado y consistente y de criterios claramente establecidos”. (p.44).

En otras palabras asegurar la calidad de un sistema demanda un arduo y responsable proceso de seguimiento, el cual debe ser estrictamente vigilado, por lo menos en América Latina, si lo que se pretende es obtener logros significativos a mediano plazo, es decir, la calidad de la educación no se consigue de la noche a la mañana con un gobierno cualquiera, es un procedimiento riguroso cargado de eficiencia y eficacia que, por supuesto, es posible alcanzar, pero para ello es necesario establecer unas políticas de Estado claras, medibles e inquebrantables a corto plazo, lo cual no se vislumbra en la gran mayoría de los países de la región hace décadas.

Los países latinos que han demostrado cambios significativos en materia educativa han puesto de manifiesto los procesos mencionados con anterioridad y por supuesto llevaron a cabo transformaciones estructurales en sus sistemas educativos y de creación de políticas públicas en base a este importante sector como es la enseñanza y la formación de las comunidades.

Por tanto es posible demostrar que las naciones del centro y sur del continente americano, por lo menos en su mayoría, han venido de capa caída hace décadas en lo que concierne al poderío que siglos atrás ejercían sobre los distintos sectores que rigen un país como tal; para nadie es un secreto que suceden cosas como las que menciona Slater (1996; citado por Arango, Corbetta, Galarza, Stigaard, 2012), cuando dice que:

“Los Estados han perdido crecientemente su capacidad para regular las relaciones entre los grupos y sectores de la sociedad, delegando crecientemente en el sector privado, las organizaciones de la sociedad civil y/o las instancias de regionales de gobierno una parte de las funciones que tradicionalmente ejercían de manera centralizada y usualmente homogénea”. (p.45).

Esto por un lado resulta beneficioso debido a que tal decisión por parte del Estado ha demostrado que la descentralización de la educación es una

herramienta óptima y eficaz para enfrentar el demonio de la equidad y calidad educativa que atormenta hace años a las naciones latinoamericanas. Por otro lado se convierte esto en arma de doble filo si se tiene en cuenta que los organismos privados actúan desde entonces según su parecer, lo cual ha redundado en el ensanchamiento de la brecha educativa que ya padecía América latina desde antaño.

En consecuencia, es conveniente mencionar que el camino que conduce a la excelencia, en materia educativa, está plagado de espinas y sin sabores, es un terreno muy difícil de arar y sobre todo de sembrar debido a múltiples factores e intereses particulares; caminar por esa senda significa para una nación renunciar a muchos egocentrismos tanto de gobernantes como de actores educativos, significa ampliar coberturas, desde primera infancia hasta educación superior y eso cuesta dinero, cuesta favores, cuesta sacrificios que muchos gobernantes no están dispuestos a propugnar.

Todo este complot “equitativo – educativo” redundando en un gran abismo socio económico, el cual lo explica de mejor manera la CEPAL (1998; citado por Umayahara, 2004) al decir que:

“La estructura socioeconómica inequitativa interactúa con la desigualdad en la participación en la educación, creando un círculo vicioso que mantiene o empeora la brecha entre ricos y pobres. La población adulta latinoamericana logra obtener 6,3 años de escolaridad en promedio. Sin embargo, el 10% proveniente de hogares de mayores ingresos alcanza 11,4 años mientras que el 10% más pobre, sólo 3,1 años. Es decir, los más ricos obtienen una educación 3,7 veces más extensa que la de los pobres. El bajo nivel educacional de una gran parte de la población latinoamericana es preocupante, si se considera el análisis de la CEPAL que señala que en la región es fundamental completar el ciclo secundario y cursar como mínimo 12 años para acceder al bienestar económico”. (p.8).

En pocas palabras la brecha de inequidad o desigualdad en muchos países latinos no se cierra por ahora, el sector pudiente de una sociedad determinada seguirá subyugando y oprimiendo al menos favorecido económicamente, esto sucederá hasta que se tome conciencia de que la educación es un pilar fundamental para el desarrollo de un pueblo y como tal debe ser un derecho fundamental para todos y todas; de esa forma se podría empezar a hablar, hipotéticamente, de una pequeña porción de lo que significa calidad educativa, pues está demostrado que es imposible referirse a altos estándares de calidad en materia educativa sin antes garantizar el acceso y la oportunidad de una formación digna, equitativa e igualitaria. En estricto sentido no se trata de hacer un llamado al pesimismo, todo lo contrario, es la oportunidad que se presenta de presionar “F5” y actualizar de una vez por todas el norte formativo que se pretende desde los distintos países de América latina, sin perder obviamente el sentido de pertenencia e idiosincrasia que caracteriza esta región del continente.

EL FENÓMENO SOCIAL QUE ES LA “EDUCACIÓN DE CALIDAD”

Cuando casi culminaba el siglo XX, algunas organizaciones internacionales de carácter financiero determinaron de manera unánime que el problema de la educación en América latina radicaba en la calidad de la misma, por tanto se dieron a la tarea de enfrentar esta problemática a través de una serie de reformas que se empezarían a implementar prácticamente desde los niveles básicos educativos en esta parte del continente.

Con base en esto, se generan unos acuerdos entre tales instituciones financieras y los gobiernos de turno de varios países de América Latina. Algunos años después se publican varias investigaciones que arrojan resultados un tanto distintos de los esperados tras la financiación de dichos organismos internacionales; los estudios en mención revelan reportes sobre reformas educativas en distintos países del sector y a su vez

muestran nuevas problemáticas, aunadas a las que se establecieron en los años 90's y por las cuales se lograron pactar significativas sumas de dinero que contribuirían sobremanera a contrarrestar los graves asuntos en materia educativa que aquejaban a países como México, Chile, Argentina, Brasil, Colombia, entre otros.

Por tanto la problemática no sería solo la calidad educativa del sector sino también la igualdad de oportunidades que se presentan en materia formativa y de accesibilidad a las mismas de todas las poblaciones que comprenden una nación. Entendiendo por equidad la distribución y el acceso a los diversos bienes y servicios que hacen posible el ejercicio de los derechos básicos, sin exclusiones y con respeto a la diversidad. De esta forma se puede notar el arribo de una política descentralizadora que propende encarar los inconvenientes de calidad y equidad educativa que presentan hace décadas los países latinoamericanos.

En este sentido el proceso descentralizador supone cambios realmente significativos en la calidad educativa de quien lo acoge, tal como lo expresa Jabonero (2000):

“Solo desde la complejidad de los proyectos educativos se pueden responder al reto de descentralizar para conseguir más y mejor educación para todos. La experiencia en las múltiples reformas y proyectos educativos especialmente, los llevados a cabo en los años sesenta y setenta, es claramente ilustradora; con el simple hecho del cambio de los contenidos de los planes y programas, como se decía entonces, no solo no se mejoró la educación, sino que solo produjo en la mayoría de los casos el efecto descrito por Lampedusa: cambiar para que nada cambie. Los planteamientos típicamente instrumentales o quizás mecanicistas, tampoco han aportado significativos avances: algunas mejoras económicas puntuales o entregas de algunos equipos, apenas cuentan con valor estratégico”. (p.12).

En consecuencia, la calidad y equidad educativa, como fenómeno social se vislumbra desde las distintas políticas y reformas educativas como el plan más idóneo para contrarrestar los bajos índices que discriminan a la educación latinoamericana de otras sociedades de primer mundo.

Por otro lado es importante hacer hincapié en que la equidad educativa no se refiere solamente a la igualdad de oportunidades de acceso a los planteles formativos, sino también y más importante aún, a la igualdad en la calidad de la educación que se imparte; lo cual se verá reflejado en los resultados no solo cognitivos o académicos de los estudiantes sino en el mejoramiento de la calidad de vida de la población en general, que al final de cuentas es el objetivo magno de todo gobierno en cada país latinoamericano.

Asimismo, si se toma como base lo que sostiene Rawls (1996; citado por Blanco y Cusato, 2016, p.5), *las desigualdades sociales y económicas deben estar ligadas a empleos y funciones abiertos a todos, bajo condiciones de igualdad de oportunidades; y deben beneficiar a los miembros menos favorecidos de la sociedad*, es decir, la libertad de una sociedad determinada se asegura en la medida en que sus derechos sociales sean garantizados de manera efectiva y eficiente, para poder de este modo brindar oportunidades de forma responsable a toda la población de dicha nación. Entendiendo por supuesto que tales oportunidades no significan igualdad para todos sino por el contrario brindar más a quien más lo necesita y otorgar, obviamente, a cada cual según sus funciones y características personales desde un punto de vista cultural y social, siendo lo más objetivo posible.

Por razones como la inequidad y desigualdad social como ya se ha mencionado, la calidad educativa en este sector del continente se convirtió en un fenómeno de tipo social que abarca grandes esferas del poder y trasciende a los más altos y bajos eslabones de una sociedad que sufre de forma aberrante y cuya problemática hace un eco

descollante en los distintos continentes del planeta. Hablar de desigualdad social es hablar de América Latina, es hablar de bajos o paupérrimos niveles de educación, es hablar de ricos muy ricos y pobres realmente miserables; por tanto, enfrentar una situación de este tamaño supone estrategias cargadas de realismo colectivo, que permitan desvirtuar la falacia con la que por muchas décadas se intenta convencer al pueblo de que se está impartiendo educación digna y de calidad, cuando lo que realmente sucede es que los niños y jóvenes de Latinoamérica poseen un decepcionante nivel educativo si se compara con otras sociedades de primer mundo.

En este sentido, la secretaría de educación pública de México (2014) considera que:

“Una de las políticas públicas con mayor atención para la región de América Latina ha sido la exclusión social y educativa para lo cual, los países de la región han invertido mayores recursos en políticas sociales destinadas a la población que se encuentra con altos índices de pobreza y con diferentes limitaciones que los separa de los servicios educativos, sin embargo, aún no han sido suficientes.” (p.5).

Por consiguiente los recursos que se destinan a combatir la desigualdad y la ignorancia en estos países son administrados por personas que poco o nada les interesa que la brecha social disminuya y mucho menos son partidarios de una educación digna y de calidad, pero esto es muy fácil deducirlo, basta con reconocer el grado de ignorancia que reflejan los escrutinios en épocas electorales, las víctimas siguen eligiendo a sus propios verdugos, por ende, entre más ignorante se mantenga el pueblo menos será su capacidad de discernimiento y por tanto los explotadores y violadores de derechos humanos continuaran al mando.

Claramente se nota que la raíz de toda esta problemática de desigualdad social tiene fundamento en el bajísimo nivel educativo de este sector del continente. Para el año 2012 el programa

para la evaluación internacional de alumnos PISA *determinó que los estudiantes de América Latina tienen un nivel bajo de desempeño de lectura (48,5%) y en ciencia (49,8%). Si se lo compara con los países de la OCDE, el nivel bajo alcanzó el 23% de los niños evaluados* (Rivas, 2016). Esto sitúa solo un par de países latinos, a lo mucho, con un estatus educacional más o menos aceptable, el resto posee muchos baches que resultan casi imposibles de transitar tanto para las autoridades competentes como para los miembros de las comunidades educativas afectadas.

Finalmente, en países como Colombia, Bolivia, Perú, Paraguay, etc. Disminuir la brecha social o combatirla con calidad educativa, resulta una tarea casi utópica, pero también es cierto que ya va siendo hora de empezar a forjar un nuevo modelo de nación latinoamericana, uno en el que los presentes y futuros niños y jóvenes tengan garantizado su derecho a una educación integral, de calidad y a la vanguardia de las exigencias de primer mundo. En las manos de la generación actual está la decisión de contrarrestar este fenómeno social y pretender o propugnar un nuevo modelo de sociedad con equidad y calidad educativa, que sin lugar a dudas es el camino más viable para salir adelante, los países que invierten en ciencia y educación son los que logran superar adversidades de este tipo y resultan airoso y victoriosos ante tales circunstancias.

CONCLUSION

El problema de la equidad y la calidad educativa en América latina obedece por amplio margen a las políticas públicas propugnadas por los gobernantes de turno. Una de las claves para lograr un desarrollo social y sostenible en una sociedad determinada es la educación, pero entendida ésta como un derecho fundamental de las naciones. Sin embargo el acceso a la educación básica, secundaria o superior en un país determinado no supone desde ninguna perspectiva

que la calidad educativa del mismo haya alcanzado un estatus significativo.

No obstante es importante recalcar que la descentralización de la educación es una herramienta óptima y eficaz para enfrentar el demonio de la equidad y calidad educativa que atormenta hace años a las naciones latinoamericanas; puesto que prácticamente está demostrado que es imposible referirse a altos estándares de calidad en materia educativa sin antes garantizar el acceso y la oportunidad de una formación digna, equitativa e igualitaria a todos los miembros de una comunidad determinada.

Asimismo es de notar que la región latinoamericana es una de las más desiguales e inequitativas del planeta, las marcadas diferencias entre sus poblaciones constituyen una gran brecha social difícil de cerrar; es fácil demostrar que los niños y jóvenes de Latinoamérica poseen un decepcionante nivel educativo si se compara con otras sociedades de primer mundo. Podría decirse que la raíz de toda la problemática de desigualdad social tiene fundamento en el bajísimo nivel educativo de este sector del continente americano. Por tanto disminuir la brecha social o combatirla con calidad educativa en países como Colombia, Bolivia, Perú, Paraguay, etc., implica la utópica tarea de empezar a forjar un nuevo modelo de nación latinoamericana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (1993). *La Calidad De La Educación: Ejes Para Su Definición Y Evaluación*. Colección: La Educación, 3 (116), 561-578. Buenos Aires: Organización De Estados Iberoamericanos Para La Educación La Ciencia Y La Cultura. Universidad De Buenos Aires. Recuperado en: <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> (10/02/2018).

Arango, F., Corbetta, S., Galarza, D., Stigaard, M. (2012). *Equidad Educativa Y Diversidad Cultural En América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco ISBN 978-987-1875-21-4 (p.45).

Blanco, R. y Cusato, S. (2016). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (p.5).

Jabonero, M. (2000). *Descentralización Educativa Y Calidad De La Educación*. Colombia: El Tiempo. (p.12). Recuperado en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1217047> (25/04/2018).

Umayahara, M. (2004). *En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina*. Colombia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (p.8). Recuperado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200002 (27/02/2018).

Proyecto Alfa Nro. Dci-Ala/2008/42, (2012). *Marco De Referencia Para El Proyecto Sobre Aseguramiento De La Calidad*. "Aseguramiento De La Calidad: Políticas Públicas Y Gestión Universitaria" (p.44).

Revista Semana, (2017). *¿Cómo Va La Educación En América Latina?* Colombia: Revista Semana Columna Educación. Recuperado en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/informe-unesco-sobre-educacion-en-america-latina/542592>

Rivas, F. (2016). *Educación En América Latina: Más Cobertura, Pero "De Mala Calidad"*. Argentina: El País. Recuperado en: https://elpais.com/internacional/2016/08/23/argentina/1471959196_824572.html

Secretaría De Educación Pública. (2014). *Diagnóstico Del Programa S244 Inclusión Y Calidad Educativa*. México: Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.

Dirección General de Evaluación de Políticas.
(p.5).

VARIABLES CRÍTICAS EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Carlos David Martínez Ramírez¹ (SENA)
Carlos Alberto Barón Serrano² (SENA)

RESUMEN

En el presente artículo se analizan aspectos críticos para el desarrollo de una administración educativa eficaz en el contexto de los países de América Latina. El enfoque en esta investigación es cualitativo, incluye una revisión documental y el análisis de discursos. En la primera parte se aborda la teoría y la aplicación de la micropolítica en las organizaciones escolares, seguidamente se describen los factores que favorecen el liderazgo en los centros educativos y, finalmente, se analiza el impacto de las prácticas directivas en la eficacia de las instituciones educativas. Se concluye que es importante comprender la efectividad del liderazgo en las instituciones educativas, en el contexto de cada sociedad, también que para que la gestión de las instituciones educativas sea exitosa se debe considerar nuevas variables tanto de tipo técnico como político, para lograr influir de manera exitosa en el alcance de estándares significativos en la calidad de la educación.

Palabras clave: administración, educación, liderazgo, conflicto

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018
Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

CRITICAL VARIABLES IN THE EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

This article analyzes critical aspects for an effective educational management development in the Latin American context. The focus in this research is qualitative, it includes a documentary review and discourse analysis. The first part deals with the theory and application of micropolitics in school organizations, then describes the factors that promote leadership in schools and, finally, discusses the impact of management practices on the effectiveness of educational institutions. It is concluded that it is important to understand the effectiveness of leadership in educational institutions, in the context of each society, in order for the management of educational institutions to be successful, new variables must be considered, both technical and political, in order to influence successful in reaching significant standards in education quality.

Keywords: management, education, leadership, conflicto

¹ *Formador de formadores* en el Centro Nacional de Hotelería, Turismo y Alimentos del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). Psicólogo, Especialista en Psicología de las Organizaciones, Aspirante a Magíster en Educación en la Universidad Nacional de Colombia. Reside en Bogotá D. C., Colombia. E-mail: calamar22@misena.edu.co

² *Subdirector* del Centro Nacional de Hotelería Turismo y Alimentos del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). Zootecnista, Especialista en Gerencia Estratégica, Profesional en Mercadeo, MBA, Doctorando en Gerencia de Política Educativa en la Universidad de Baja California. Reside en Bogotá D. C., Colombia. E-mail: cbarons@sena.edu.co

TEORÍA Y APLICACIÓN DE LA MICROPOLÍTICA

Aunque hay autores que plantean que las escuelas se resisten a ser postmodernas, Teresa Bardisa (1997) plantea que “no hay una única abstracción llamada organización, sino una variedad de percepciones individuales de lo que se puede o se debe tratar con los demás dentro de las circunstancias en las que ellos se encuentran”.

Siguiendo las ideas de Santos (1990:71): “Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo (...) del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela”. Es posible afirmar que una universalización teórica de la(s) escuela(s) puede resultar una tarea ontológicamente inasible o simplemente poco útil por su escaso campo de aplicación (si el objetivo pretendido es la universalización). (Bardisa, 1997)

Si se considera que la tendencia de los sociólogos ha sido enfrentar lo macro con lo micro, la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo, y los profesores frente al modo de producción (Ball, 1989:21), se entiende la incursión de la psicología en un nivel intermedio, es posible identificar entonces dos grandes enfoques: sociológico-estructural y psicológico-social (Bardisa, 1997). A pesar de los desarrollos de estas disciplinas, y de una larga tradición de desarrollos con una fuerte herencia de la teoría general de sistemas, es posible afirmar que hay elementos que quedan por fuera o que requieren un corpus teórico más fuerte.

La política en la escuela obliga a poner el foco “en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización. Estos, para lograr «sus» intereses, emplean diferentes estrategias,

como, por ejemplo, la creación de alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción” (Bardisa, 1997). Para crear alianzas que mejoren la calidad, una buena práctica es la de buscar objetivos comunes entre los grupos de interés, lo que en la literatura administrativa denominan una “visión compartida”.

Esto coincide con el análisis que hace Bacharach y Mundell (1993), para quienes Hoyle (1986), Ball (1989) y Blase (1991), tienen en común, “analizar los conflictos entre grupos sobre lógicas de acción”. Consideran que la micropolítica está relacionada, con la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones y los objetivos y significados de la organización.

Aunque la lógica de la estandarización y la universalización de las ciencias convencionales suele extenderse en muchos contextos, desde la perspectiva micropolítica se puede (debe) comprender que en las instituciones educativas pueden confluir varias lógicas:

En el contexto de la sociología weberiana, Bacharach y Mundell definen la micropolítica como la confluencia de diferentes lógicas de acción dentro de la organización. Por eso en los modelos políticos *la estructura* no surge como fruto de la racionalidad formal sino del intercambio, y, por eso mismo, puede modificarse según los objetivos y las estrategias que planteen los grupos de interés y la política que despliegue la dirección. (Bardisa, 1997)

Entendiendo entonces que el análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por “la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder” (Bardisa,

1997), una estrategia directiva eficiente para mejorar la calidad de los procesos puede involucrar el establecimiento de objetivos y visiones “compartidos” que faciliten la integración *real* de intereses diversos. Esto puede interpretarse, en términos directivos, como la gestión de los grupos de interés.

Los grupos de interés emergen cuando los individuos se dan cuenta de que tienen objetivos comunes y de que pueden ser capaces de ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en una decisión que de modo individual no alcanzarían. Diseñan estrategias para compartir sus recursos e intentan intercambiarlos por influencias con quienes toman decisiones y así lograr sus objetivos comunes.

Como señalan Bacharach y Mundell (1993:446), las “escuelas, como organizaciones, no pueden ser consideradas independientes del entorno” y, al mismo tiempo, “[n]o es posible analizarlas sencillamente en términos de su adaptación a ese entorno”. De esta manera, para el establecimiento de objetivos adecuados al interior de las instituciones educativas no es suficiente considerar las necesidades de los ambientes (sistemas) externos.

Aunque “[d]esde el punto de vista académico, se sigue definiendo el poder como un sistema de autoridad vertical, jerárquico, basado en los roles formales de la organización”, realmente “[d]esde la perspectiva política, el poder procede de las alianzas dominantes más que de la autoridad formal” (Bardisa, 1997). En este orden, una práctica directiva que puede resultar muy eficaz consiste en integrar los diversos agentes que tienen poder sobre procesos que afectan la calidad educativa, *sin prestar mucha atención* al poder formal otorgado por el orden jerárquico. Esta perspectiva puede resultar ingenua en instituciones con una cultura organizacional altamente jerarquizada.

Una estrategia que también puede resultar de alto impacto en la dirección de las organizaciones escolares es el involucramiento de

los directivos en la práctica docente con una lógica de burocracia benevolente, pero es una labor compleja ya que, a pesar de que es común que los directivos se hayan desempeñado como docentes, hay una lógica dominante caracterizada por una cultura del individualismo docente, y suele ocurrir que:

El director, a pesar de que en general está más volcado hacia lo periférico que a lo nuclear, se encuentra, a su vez, con las resistencias o con el rechazo directo de los profesores que entienden que ejercer algún control sobre su trabajo afecta a su autonomía profesional. El director que trata de «ejercer su autoridad» es percibido más como una mano prolongada de la Administración en defensa de sus intereses, que como un colega que facilita y refuerza el trabajo en la organización. (Bardisa, 1997)

EL LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Las primeras investigaciones sobre liderazgo pueden remontarse a estudios psicológicos y de personalidad, en las décadas de 1930 y 1940, con la teoría de los rasgos, la cual privilegiaba los aspectos filogenéticos sobre los ontogenéticos. Sin embargo, las investigaciones “no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que éste siempre estará ligado al contexto donde se desarrolla (Watkins, 1989, Northouse, 2004)”.

Posteriormente, las investigaciones se centraron en conductas y comportamientos, con lo que se inició la llamada teoría conductual sobre liderazgo (Short y Creer, 2002). En este marco es posible identificar dos líneas de trabajo: investigación sobre las características del trabajo directivo y estudios sobre las conductas de los directivos eficaces.

Lewin, Lippit y White (1939), establecieron tres estilos de ejercicio de liderazgo: liderazgo

autoritario, liderazgo democrático, liderazgo laissez faire. Likert señala cinco comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder: fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal, mantener un sentimiento de lealtad al grupo, conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para alcanzar los objetivos grupales, tener conocimientos técnicos, coordinar y planificar. (Murillo, 2006)

Posteriormente, surgen teorías más centradas en la contingencia y en las características de los grupos que determinan un contexto particular en el que se ejerce el liderazgo. Fiedler (1967) defendió la idea de que la eficacia del liderazgo tiene relación con el estilo del líder y el control de la situación, ligado al grado de control del líder de su entorno inmediato; esto último depende de la relación miembros-líder, la estructura de la tarea, poder de posición (poder formal).

Por otra parte, Hersey y Blanchard (1977), defienden que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz es, junto con el estilo directivo, la disposición de los seguidores denominada madurez. Así, ésta es definida como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta.

Resulta muy interesante la propuesta de Sergiovanni (1984), quien formula cinco estilos de liderazgo en función a aspectos predominantes: el líder técnico, el líder humanista, el líder educativo, el líder simbólico y el líder cultural.

Otra propuesta interesante para el contexto de América Latina, es la desarrollada por Leithwood, Begley y Cousins (1990), que establecen cuatro tipos de liderazgo: uno (A) centrado en las relaciones interpersonales, otro (B) que se enfoca en el rendimiento y el bienestar de los alumnos, otro (C) centrado en la eficacia de los programas (prestando importancia a mejorar las competencias del personal y la optimización de los

procesos y procedimientos), y, por último, un estilo (D) centrado en los aspectos administrativos.

EL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS

Diferentes autores coinciden en la importancia de comprender la efectividad del liderazgo en las instituciones educativas (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2009; Møller, Eggen, Fuglestad, Langfeldt, Presthus, Skrøvset, Stjernstrøm & Vedøy, 2007; OCDE, 2013), así como el contexto de las instituciones contemporáneas, en las cuales los rasgos más significativos son la disminución del poder del Estado en importantes ámbitos de la actividad económica y social, y la aparición del mercado como elemento configurador de lo social (Tedesco, 2001, 2007; González, 2005; Sammons, 2010, 2011)

Para que el liderazgo sea efectivo, especialmente en los contextos de dirección educativa, es importante lograr un equilibrio entre un estilo particular (o lo suficientemente estable para que sea creíble o confiable), y lograr flexibilidad (de manera que el estilo se adapte a la madurez de los colaboradores, como lo plantea Hersey y Blanchard).

El liderazgo transformacional (Bass, 1985), aplicado a las instituciones escolares (Leithwood y Steinbach, 1993) se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. (Murillo, 2006)

Una propuesta interesante, aparentemente contra-instrumentalista, es la del liderazgo facilitador de Lashway (1995), con la idea de que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. Posteriormente, los profesores Louise Stoll y Dean Fink, en su popular obra "Changing our schools" (Stoll y Fink, 1999), proponen el concepto

de liderazgo persuasivo (*invitational leadership*), centrado en cuatro premisas básicas: optimismo, respeto a la individualidad, confianza e intencionalidad.

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002).

Diversos autores concuerdan en la importancia de ubicar el liderazgo centrado en los aspectos pedagógicos como el *corazón* del desarrollo de las instituciones escolares (Day & Sammons, 2014; OCDE, 2013). Para que la gestión de las instituciones educativas sea exitosa se debe considerar nuevas variables tanto de tipo técnico como político, para lograr influir de manera exitosa en el alcance de estándares significativos en la calidad de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacharach, S.B. & Mundell. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*. Vol.29, No 4, pp. 423-452.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado el 30 de octubre de 2018 de: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Blase, J. (ed.). (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA.: Sage
- Day, C. & Sammons, P (2014). *Successful school leadership*. Berkshire: Education Development Trust
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- González, G. (2005). La supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1, 629-636
- Hallinger, P. & Heck, R. (2010) 'Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning'. *School leadership and management*, 30 (2), 95-110.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Lashway, L. (1995). *Trends in School Leadership*. Eric digest.
- Leithwood, S., Wahlstrom, K.L. & Anderson, S.E. (2009) *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings to the Wallace Foundation*. University of Minnesota

- Leithwood, K, Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, k. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation
- Leithwood, K.A., Begley, P. y Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Lewin, K., Lippit, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A.M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. & Vedøy, G. (2007) 'Successful leadership based on democratic values'. In: C. Day & K. Leithwood (eds) *Successful principal leadership in times of change: international perspectives*. Dordrecht: Springer
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 4, 11-24
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- OCDE (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation & assessment*. París: OECD Publishing.
- Sammons, P. (2010) 'Equity and educational effectiveness'. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (eds), *International encyclopedia of education*, Vol.5, pp. 51-57. Oxford: Elsevier.
- Sammons, P. (2011) 'Improving schools and raising standards: the impact of standards-based educational reforms in England'. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* special issue 13, 83-104.
- Santos, M.A. (1990). El sistema de relaciones en la escuela. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona. pp. 71-94
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Short, P.M. y Greer, J.T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tedesco, JC. (2007). Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, 87-102
- Tedesco, J. C. (2001). Desafíos políticos de las reformas de la educación. En Martinic-Pardo (Ed.). *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, CIDE, PREAL, Santiago, pp. 53-61.
- Watkins, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. En J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTIVOS Y GESTIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Mg. Magda Leonilde Galindo Mahecha¹
Mg. Myriam Mahecha Angulo²

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo describir la importancia del liderazgo administrativo y pedagógico de los directivos docentes, que les permita compartir con los integrantes de la comunidad educativa, que tenga como referentes la supervisión, la planeación, organización y evaluación de los procesos educativos en el interior como exterior de la organización educativa con su acompañamiento pedagógico respectivo. Para el desarrollo del artículo se utilizó una metodología exploratoria a partir de una revisión de la literatura, de la cual se retomaron teorías relacionadas con el liderazgo, sus características, las diferentes formas de ejercer el liderazgo por parte de los directivos docentes, sus debates y principales aportes.

El Liderazgo eficaz en las instituciones educativas, es el compartido con la comunidad académica, porque permite a los docentes mejorar la calidad de sus prácticas educativas y por tanto propiciar aprendizajes significativos y reflexivos en los procesos educativos que desarrollan. Se requiere continuar con la implementación de éste liderazgo compartido y distribuido con la comunidad académica en donde participen y se comprometan de manera integral profesores, estudiantes, padres de familia, administrativos y egresados con la formación de futuros ciudadanos competentes en el saber, conocer, hacer y ser con el otro y para el otro.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Gestión Educativa, Directivos Docentes, Acompañamiento pedagógico.

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018
Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

¹ Phd (C) en Educación, Universidad de Baja California (México).
Magister en Prevención de Riesgos Laborales con énfasis en Ergonomía y Psicología Universidad a Distancia de Madrid
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)
Facultad de Estudios a Distancia
Correo Electrónico: galindomagda13@gmail.com
Cel 3182672196

² Phd (C) En Educación Universidad de Baja California
Mg. En Educación Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Mg. en Salud y Seguridad en el Trabajo Universidad Nacional de Colombia
Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Estudios a Distancia
Correo Electrónico mmahechaan@gmail.com, myriam.mahecha@uptc.edu.co
Cel. 3144147245

PEDAGOGICAL LEADERSHIP OF THE DIRECTIVES AND MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESSES

ABSTRACT

The objective of this article is to describe the importance of the administrative and pedagogical leadership of the teaching directors, which allows them to share with the members of the educational community, that has as reference the supervision, planning, organization and evaluation of the educational processes in the interior as an exterior of the educational organization with its respective pedagogical accompaniment. For the

development of the article, an exploratory methodology was used based on a review of the literature, from which theories related to leadership, its characteristics, the different ways of exercising leadership by the teaching directors, their debates and debates were resumed. main contributions.

Effective Leadership in educational institutions is shared with the academic community, because it allows teachers to improve the quality of their educational practices and therefore promote meaningful and reflective learning in the educational processes they develop. It is necessary to continue with the implementation of this shared and distributed leadership with the academic community in which professors, students, parents, administrators and graduates participate with the formation of future competent citizens in knowing, knowing, doing and be with the other and for the other.

Keywords: *Pedagogical Leadership, Educational Management, Teaching Directors, Pedagogical Accompaniment.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo describir el liderazgo pedagógico compartidos con los integrantes de la comunidad educativa que les permita que tenga como referentes la supervisión, la planeación, organización y evaluación de los procesos educativos en el interior como exterior de la organización educativa con su acompañamiento pedagógico respectivo; con el fin de transformar los procesos directivos al interior de las instituciones para resaltar el rol transformador de la organización escolar en su contexto social. Presenta la conceptualización de liderazgo y las diferentes teorías sobre el tema, en donde se abordan las características del líder directivo, el Liderazgo pedagógico, los factores que lo favorecen en las Organizaciones Educativas y su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes, en este aspecto es importante destacar dentro de las funciones del líder pedagógico el rol de Supervisor y el proceso de acompañamiento Pedagógico que permiten optimizar los procesos tanto internos como externos que se gestan con los integrantes de la comunidad educativa de una organización escolar.

Los aspectos que influyen en el Liderazgo Pedagógico, se relacionan con la planificación, organización y evaluación del proceso educativo,

que influye en la práctica docente, así mismo la supervisión escolar permite el aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos educacionales; respecto al acompañamiento escolar se pretende que el docente construya estrategias que viabilicen el aprendizaje significativo en donde el liderazgo proporcione los insumos para que cada docente pueda construir su aprendizaje y el de los estudiantes en forma reflexiva y autónoma.

En los referentes teóricos sobre liderazgo se retoman concepciones centradas en la persona: la actitud, el compromiso, la motivación que asume el directivo y su compromiso con la institución, la educación y la sociedad para generar cambio, el liderazgo escolar eficaz y eficiente, la Investigación sobre la dirección para el cambio, en estos se menciona el autoritario, el Laissez Faire, democrático, técnico, humanista, educativo, simbólico y pedagógico en donde se destaca el liderazgo transformacional compartido con la comunidad educativa y las características de la dirección para el cambio escolar, que involucre el liderazgo pedagógico, en las instituciones educativas, para convertirlas en el referente central desde donde se generen los cambios que impacten en forma positiva en entorno social tanto interno como externo de la institución educativa, donde los docentes participen de manera activa en las decisiones que involucran los diferentes actores

educativos. Desde estos referentes teóricos se realizan los debates y se formulan las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

En este artículo se utilizó una metodología exploratoria a partir de una revisión de la literatura, de la cual se retomaron teorías relacionadas con el liderazgo, sus características, las diferentes formas de ejercer el liderazgo por parte de los directivos docentes, sus debates y principales aportes. En un comienzo las investigaciones sobre liderazgo, se orientaron hacia las características de los líderes: rasgos, estilos y tipos que poseen las personas, para dirigir, apoyados en la premisa de que los líderes no se hacen, nacen, luego las teorías hicieron énfasis en el eje conductual del Liderazgo, de donde surgieron varios tipos como el autoritario, democrático y Laissez Faire (Murillo, 2006). De igual forma le confirieron importancia al entorno y a la eficacia del liderazgo. Las consideraciones anteriores permitieron proponer los siguientes tipos de liderazgo: técnico, humanista, educativo y simbólico.

Murillo (2006) se enfocó en dos líneas: la primera sobre las características del trabajo directivo, *lo que implicaba caracterizar qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo*; (relaciones de estilos directivos) y la segunda sobre *las conductas y comportamientos de los líderes eficaces*. Cuando los directivos armonizan estas dos líneas desde un liderazgo pedagógico y lo comparten con la comunidad educativa, se obtiene mejor desempeño de los docentes, mejores resultados en las pruebas de los estudiantes y un clima institucional motivante que genera interés para los miembros de la institución educativa.

Leithwood et al. (2016) definen el Liderazgo como la *capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción, esta influencia, no basada en el*

poder. Este liderazgo propicia práctica institucional eficaz y eficiente tanto al interior como al exterior, al respecto Delgado (2011) considera que el líder asume la *dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido*, situación que se vivencia en la institución educativa

Kurt Lewin propone tres tipos de Liderazgo el autoritario en donde el *líder concentra el poder y toma las decisiones de manera individual*, el democrático donde solicita *la colaboración y participación de todos* y el Laissez Faire en donde *el Líder no ejerce función alguna, no se responsabiliza*. Al respecto Uribe (2010), considera que el *liderazgo democrático, ha permitido desarrollar tres modelos: transaccional, transformacional y el "no líder", lo que condiciona la efectividad de la dirección escolar según los entornos socioculturales, y abre la posibilidad de varios liderazgos efectivos*.

Desde Likert (1961) referido por Murillo (2006) se proponen cinco comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder: *fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes, mantenimiento un sentimiento de lealtad al grupo, consecución de altos estándares de rendimiento, transmisión de entusiasmo, y disponibilidad de conocimientos técnicos, coordinación y planificación*. Estos comportamientos han marcado la esencia del liderazgo a través del tiempo, y en éste siglo se reconoce su importancia para los directivos de las instituciones educativas

Las conductas anteriores han permitido adquirir las siguientes competencias como refiere Delgado (2011), que pueden constituir la esencia del liderazgo, desde una perspectiva real y concreta: *La comunicación interpersonal, la creatividad e innovación, la negociación, el trabajo en equipo, la conducción de reuniones y la interculturalidad*. Estas son complementadas por Goleman y Boyatzis (2013) quienes presentan las siguientes características como propias de un

directivo: *Conciencia de uno mismo, Autogestión, Conciencia social y Gestión de las relaciones*

Estos liderazgos se ejercen desde el interior de las organizaciones educativas en donde como lo refiere Antunez (2004) *La educación está condicionada por la tipología y las características propias de cada institución y por la organización que se construye en ellas*. Ruiz (1997) afirma: *aunque los diferentes componentes de la escuela son interdependientes, el grado de relación es relativo, porque cada uno de ellos mantiene cierta identidad y autonomía. Se reconoce que existe un equilibrio entre autonomía y control o entre burocracia y relaciones humanas*. Esta situación permite independencia de los diferentes componentes de la comunidad educativa y a la vez priorizan la conexión que debe darse en la cotidianidad de la vivencia escolar.

Otro de los aspectos relevantes que aportan a la calidad de la educación es el liderazgo que tiene un rector o administrativo, al respecto Weinstein, J., Marfán, J., & Muñoz, G. (2012) considera que *al visualizar el liderazgo directivo desde la perspectiva de los docentes, se recoge una perspectiva nueva y estratégica sobre su influencia en el impacto efectivo en el cambio de las prácticas de los profesores en aula*. El mejoramiento del liderazgo directivo influye de manera directa en la calidad de la práctica docente, al permitirles ser parte activa de la institución en la toma de decisiones y ejercer un liderazgo pedagógico con calidad y calidez

Desde éstos enfoques las instituciones educativas se han concebido como organizaciones, de hecho están analizadas a nivel económico, con objetivos y requerimientos desde la producción, con unos objetivos y fines desde ésta misma concepción, sin tener en cuenta que la institución educativa debe ser evaluada desde la parte interna para que se vea su impacto en la parte externa. Como afirma Ruiz (1997) *el término organización es utilizado para cubrir diversas perspectivas, modelos y teorías propios con los*

que los científicos sociales buscan comprender las organizaciones.

La función del directivo como líder pedagógico se ve reflejado en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, centrándose en la enseñanza como refiere Rodríguez (2011) el Director *...desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos*. Al respecto Murillo (2006) defendió la idea de que la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: *una desde el estilo del líder –idea procedente de la teoría conductual- y el control de la situación, directamente ligada al grado de control del líder de su entorno inmediato*. En éste sentido el líder educativo debe reunir características propias para el ejercicio del liderazgo y a la vez disponer de competencias e inteligencia emocional, para controlar y comunicar de manera asertiva las directrices a seguir en el interior y exterior de la organización escolar.

La OCDE, (2008) considera que *los líderes funcionales, orientados en lo pedagógico, tienen su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los alumnos y alumnas de los centros educativos en donde se le ha dado importancia al Liderazgo directivo como aspecto que influye en la calidad de la educación, desde la autonomía que se refleja en los resultados educativos y escolares “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo. Una mayor autonomía y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares ha hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares”* (Delors, 1994)

Michael Fullan (2014) mencionó ocho lecciones que indican las características desde la Dirección para generar cambios en la organización: lo importante no puede ser impuesto por mandato, el cambio es un viaje no un modelo, los problemas son nuestros amigos, la visión y la planificación estratégica vienen después, debe existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo,

las estrategias de arriba a abajo como las de abajo a arriba son necesarias, es fundamental una amplia conexión con el entorno y cada persona es un agente del cambio.

Como refiere Rodríguez (2011) las siguientes teorías han tipificado los estilos de liderazgo; *la conductual refiere los estilos autocrático, democrático y permisivo; la situacional el liderazgo empobrecido y la transformacional caracteriza el liderazgo innovador.* Ésta correlación entre teorías y tipos de liderazgo ha sido una construcción científica, que no funciona de manera aislada en la realidad, dado que éstas teorías y estilos se interrelacionan en la práctica. López y Gallegos (2014) concluyen que el liderazgo educativo se apoya en las diferentes teorías mencionadas y se manifiesta con actuaciones personales que pueden llevar al mejoramiento de las situaciones y a su transformación o por el contrario al estancamiento de la organización escolar por tanto *ha cobrado importancia creciente en los últimos años, tanto en la agenda de investigación educativa a nivel internacional, como en las políticas públicas nacionales.*

Liderazgo pedagógico

La tarea del líder pedagógico está definida por tres dimensiones: planificador, organizador y evaluador. *Durante la planificación y la organización debe determinar, los objetivos de la calidad, los requisitos para el producto, los procesos, documentos, y recursos y en la evaluación constatar si todo se ha realizado* (Balzán, 2008). La supervisión permite determinar situaciones y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso, para mejorar la evaluación docente y el desarrollo curricular. Por lo tanto, este favorece el liderazgo en el momento que *se relaciona con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas. Lo anterior implica implementar y monitorear el currículo* (Rohlehr, 2006).

Al respecto Printy (2014) considera que: *si el currículo es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable de su cumplimiento* y el propósito central de la función supervisora es proporcionar

asistencia académica y reflexiva a docentes y directores, con mayor énfasis en los procesos y el trabajo pedagógico, mediante la facilitación de acciones específicas de apoyo profesional en los aspectos pedagógico, organizativo y curricular (SEIEM, 2009). Lo anterior se concreta en el siguiente planteamiento: el liderazgo pedagógico se manifiesta en la forma de concebir, construir, organizar, desarrollar, supervisar y evaluar el proceso curricular,

Para un desarrollo curricular efectivo, el acompañamiento pedagógico es fundamental, como aquella acción que supera la supervisión educativa, y en términos de (Cavalli, 2006) puede definirse *como la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias, que viabilicen un aprendizaje significativo*, donde se involucre la parte afectiva, emocional y se centre en el fortalecimiento de las capacidades de los docentes, lo cual implica asistirlos de manera técnica, dialogar con ellos y apoyar de manera integral su práctica.

De éstas prácticas directivas las que generan calidad educativa son las inclusivas, en donde los directivos le permiten a los integrantes de la comunidad directiva aportar y participar en la toma de decisiones para generar un sistema de dirección horizontal en donde todos los estamentos tienen la misma importancia. De acuerdo con Gómez- Hurtado (2014)

las prácticas directivas más importantes tienen la base en concebir la escuela inclusiva donde no sólo tienen que sufrir cambios en el aula o en el currículum, sino también en la organización con sus docentes. Las organizaciones recogen a lo largo de su historia los pactos secretos establecidos entre sus miembros. Las coaliciones buscan un interés común, y el proceso está ilustrado de peticiones y concesiones en un equilibrio inestable de dar y recibir.

Como lo menciona Guerrero (2012) *los equipos directivos deben promover la visión de "la escuela como un todo"*, son los promotores del cambio y los que deben controlar su desarrollo, para establecer relaciones de amistad y trabajo con los demás miembros de la comunidad educativa, promover el desarrollo profesional de todo el profesorado, potenciar el trabajo colaborativo y estar formado para atender las necesidades específicas de apoyo educativo e impulsar una escuela inclusiva.

CONCLUSIONES

El tipo de liderazgo que favorece a las instituciones educativas es el democrático, compartido con toda la comunidad académica, junto con un liderazgo pedagógico que acompañe a los docentes y les provea los recursos necesarios para mejorar las practicas docentes y capacitarse, lo cual se va a reflejar en la calidad de la educación y en el desempeño académico de los estudiantes.

Se debe buscar, por parte de los directivos, la integración de los docentes, estudiantes y comunidad externa a los procesos inherentes al espacio educativo para trabajar en forma conjunta en la satisfacción de los intereses internos y externos.

El liderazgo debe estar ligado a la naturaleza humana en donde es importante la motivación y el reconocimiento al otro por parte de sus directivos, lo cual va a permitir que se gestionen los procesos y se alcancen los logros y procesos a nivel pedagógico, educativo y personal para toda la comunidad académica.

La planeación, organización y evaluación administrativa y curricular permite el mejoramiento de los factores que afecten la práctica educativa y la realización de procesos autónomos y reflexivos por parte de docentes y estudiantes entre pares y con el entorno, para mejorar las relaciones con la comunidad educativa y propiciar un posicionamiento a la institución educativa.

El acompañamiento que realice el directivo a su cuerpo docente y a los integrantes de la comunidad educativa van a permitir elevar la calidad educativa y contar con docentes comprometidos y reflexivos capaces de autoevaluarse para generar cambios al interior de la institución y de aportar ideas y acciones positivas que reduzcan la resistencia normal que generan los cambios al interior de las instituciones.

El rector de una institución educativa debe ser un líder que gestione los cambios desde su emoción y amor por la educación, debe ser visionario y contar con conocimientos, destrezas, competencias y capacidades para llevar a cabo los planes y proyectos que se generan al interior de la comunidad educativa y respecto a los acuerdos tácitos que se realicen al interior de ésta, debe generar acciones, que permitan propiciar espacios saludables para la comunidad académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúñez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Bolívar, A., López Yáñez, J., Torrecilla, M., & Javier, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*.
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela.
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35 (4), 29-46.
- Delgado, M. L. (2011). La organización escolar (pp. 19-45). Universitas Editorial.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.

- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.
- Gomez- Hurtado I (2014) *Dirección y Gestión de la Diversidad en la Escuela: Hacia Un Liderazgo Inclusivo* Universidad de Huelva No 4 Vol 14
- Guerrero, M. J. L. (2012). *El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva*. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). *Characteristics of effective leadership networks*. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433.
- López, P., & Gallegos, V. (2014). *Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 163-178.
- Murillo J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2008). *Education and training policy. Improving school leadership, 1: policy and practice*. Paris: OCDE.
- Printy, S. M. (2014). *Insights for an integrated leadership school*. *Journal of School Public Relations*, 35, 298-316.
- Rohlehr, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac). Santiago, Chile.
- Rodríguez-Molina, Guillermo (2011) *Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza Educación y Educadores*, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 253-267 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003>
- Ruiz, T. B. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Recuperado el 25 de Octubre en <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a01.htm>
- Sánchez, A. V. (2015). *Importancia e impacto del liderazgo educativo. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11. Recuperado en <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/5335>
- SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) (2009). *Procedimientos y formas de trabajo de los equipos de supervisión. Cuaderno Pedagógico, N° 4*. México: SEIEM.
- Uribe Briceño, M. (2010). *Profesionalizar la dirección escolar potenciado el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno*. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Weinstein, J., Marfán, J., & Muñoz, G. (2012). *¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile*. G. Muñoz, J. Weinstein.¿ Qué

sabemos sobre los directores de escuela en Chile, 255-278. Recuperado el 20 de Octubre en

<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2353>

LA NUEVA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Mg. Yovanni Páez Lozano

Magíster en Gestión De La Tecnología Educativa, Universidad De Santander – UDES (Colombia)

Email: yovanni08@hotmail.com

RESUMEN

La nueva filosofía de la ciencia aporta de manera invaluable a la verificación, creación y reformulación del conocimiento universal, motivo por el cual se enmarcan paradigmas y la gran influencia que ejercen los mismos en la comunidad investigativa. En este sentido se plantean una serie de estrategias que se consideran indispensables para la investigación actual en los países latinos, en aras de establecer coherencia y responsabilidad de esta ideología en todas las escuelas de este sector del continente; no solamente desde su inclusión en los proyectos de reformas educativas estructurales sino también desde las políticas públicas encaminadas a la mejora de la calidad formativa en Latinoamérica. No obstante la nueva filosofía de la ciencia hace uso del método científico, el cual corresponde de manera general con las etapas del proceso del pensamiento reflexivo; por lo tanto se presenta en este apartado como un pilar fundamental de toda investigación que intente generar conocimiento científico en la actualidad, asimismo se hace hincapié en el ideario de expertos que ofrecen distintas concepciones al respecto y que enmarcan la importancia y la pertinencia de la nueva filosofía de la ciencia en las reiteradas reformas educativas que suceden en América Latina.

Palabras Clave: Filosofía de la ciencia, reformas educativas, políticas educativas, ciencia, método científico, investigación.

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018

Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

THE NEW PHILOSOPHY OF SCIENCE AND EDUCATIONAL REFORMS IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

The new philosophy of science contributes invaluable to the verification, creation and reformulation of universal knowledge, which is why paradigms are framed and the great influence they exert in the research community. In this sense, a series of strategies that are considered essential for current research in Latin countries, in order to establish coherence and responsibility of this ideology in all schools in this sector of the continent; not only from its inclusion in structural education reform projects but also from public policies aimed at improving the

quality of training in Latin America. However, the new philosophy of science makes use of the scientific method, which corresponds in a general way with the stages of the reflective thought process; therefore, it is presented in this section as a fundamental pillar of any research that seeks to generate scientific knowledge at the present time, also emphasizes the ideology of experts who offer different conceptions in this regard and that frame the importance and relevance of the new philosophy of science in the repeated educational reforms that take place in Latin America.

Keywords: *Philosophy of the science, educational reforms, educational policies, science, scientific method, investigation.*

INTRODUCCIÓN

La ciencia y la filosofía mantienen estrecha relación para algunos autores, para otros no tienen compatibilidad puesto que discrepan en sus objetivos; la ciencia propugna la investigación de una parte de la realidad por sus causas inmediatas, mientras que la filosofía tiene por objeto investigar la realidad como un todo e intenta dar explicación a los hechos por las causas originales dentro del orden natural de las cosas, indicando evidentemente el uso de la razón y de los sentidos en dicha investigación.

Al respecto, diversos autores contemporáneos como Bunge, Kuhn, entre otros; promueven la llamada “nueva filosofía de la ciencia” en la que hacen uso obviamente de un método científico que corresponde de manera general con las etapas del proceso del pensamiento reflexivo y que podría decirse sin temor a errar que es el pilar fundamental de toda investigación que intente generar o reformular el conocimiento científico en la actualidad.

En este sentido es importante enmarcar el papel que tiene esta ideología dentro de las reformas educativas que se establecen en Latinoamérica, puesto que en la mayoría de los países del sector no se brinda la importancia que merece este tema y su aplicación en las escuelas e instituciones educativas oficiales del Estado.

En consecuencia, es importante analizar el punto de vista de diversos autores respecto a dicha temática, para así demostrar con propiedad la idoneidad de la nueva filosofía de la ciencia dentro de las reformas y políticas públicas que propugnan

el mejoramiento de la “calidad educativa” en los países de América Latina.

LA NUEVA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA EN LA ESCUELA.

Las instituciones educativas en muchos países de América Latina carecen de una política clara y precisa en lo que respecta al desarrollo de las capacidades científicas e investigativas de los jóvenes, es cierto que se ha intentado enfrentar esta problemática con la inclusión de algunas temáticas relacionadas a la metodología de investigación, pero aún queda un largo camino por recorrer si lo que se pretende es enamorar a los estudiantes del método científico y de la nueva filosofía de la ciencia antes de que lleguen a la universidad; para nadie es un secreto que las estadísticas muestran un muy bajo índice de posibilidades para los estudiantes que terminan la educación básica y secundaria en Latinoamérica y puedan acceder a la educación superior.

En este sentido es importante mostrar la nueva filosofía de la ciencia de una manera más didáctica en las instituciones educativas, sobre todo en las oficiales, pues al parecer los establecimientos formativos de carácter privado muestran algo de ventaja en el tema, aunque dicha ventaja no se considera significativa en comparación con los países pioneros en investigación.

Por tanto, se hace pertinente inculcar desde edades tempranas la idea de que la investigación propugna el crecimiento de la ciencia y por tanto es necesario saber, entre otras cosas, la relación que existe entre ciencia y filosofía y que a su vez esta *representa el conocimiento por excelencia, un*

modo confiable de captar la realidad del universo y de brindar a nuestra especie el dominio sobre la naturaleza para resolver los problemas prácticos de la vida (Arana, 2016, p.2).

Al respecto, las actuales reformas en materia educativa que promueven la gran mayoría de los Estados latinoamericanos apuntan a una educación basada en competencias y es evidente que para alcanzar dichos estándares de calidad es necesario avanzar en conocimiento científico y esto se logra nada más y nada menos que con investigación desde las escuelas, tal y como lo manifiesta la reforma educativa de la ley general de educación de México (2013; citado por León, 2013):

“El criterio que orientará a la educación que el estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico.” (p.1).

En tanto, se evidencia sobremanera el interés de algunos países por promover y aplicar la investigación en la educación de base, al igual que la promoción y uso del método científico, la nueva filosofía de la ciencia y todo aquello que contribuye significativamente a la adquisición de un nuevo conocimiento que redunde en el mejoramiento de la calidad de la educación de los países de este sector del continente.

Sin embargo hay quienes consideran que esta nueva filosofía de la ciencia no debería implementarse de manera tajante en las escuelas pues manifiestan que los estudios carecen de valores morales tal y como pensaban los iluministas tras la catástrofe de la bomba nuclear, a partir de esta hecatombe se comprendió que la ciencia no era solamente una actividad teórica, sino también una actividad práctica capaz de transformar el mundo, e incluso de destruirlo. Asimismo en el artículo *filosofía de la ciencia y valores* se pone de manifiesto la concepción de Bacon al respecto cuando Prada (2002) afirma que:

“Las ventajas que la ciencia ofrece son para Bacon fundamentalmente prácticas y utilitarias: gracias a ella la humanidad ya no tiembla aterrorizada ante las fuerzas de la naturaleza, posee los medios para mitigar o evitar el sufrimiento, y puede conseguir una vida más placentera y armónica”. (p.2).

En este sentido la filosofía de la ciencia y el método científico merecen ser abordados desde las bases educativas de cualquier nación que pretenda mejorar la calidad formativa y competitiva de su población estudiantil, ya que hablar de investigación en los colegios no es solo referirse a la metodología de la ciencia, que es lo que en muchos casos se hace, investigar sugiere un abordaje más profundo y exhaustivo de una problemática en la que se agota hasta el último recurso con el afán de dar solución a un problema, meollo o paradigma en cuestión.

En consecuencia la ciencia se convirtió en una de las actividades humanas más complejas de la actualidad, esta involucra una gran gama de personalidades tales como docentes y estudiantes, investigadores o científicos y por supuesto administradores; todos tratando de hacer su aporte desde una nueva idea, teoría o tesis. En este sentido se gastan escandalosas sumas de dinero cada año con el afán de experimentar, explicar o interpretar un fenómeno en particular; por tanto no es para nada descabellado inculcar en los jóvenes de cada nación latina el gusto por este sentir investigativo, pues como lo manifiesta Lorenzano (2011) en su obra *la teorización filosófica sobre la ciencia en el siglo XX*:

“La actividad científica produce a su vez resultados de diversos tipos: adquisición de conocimientos y destrezas, viajes, negocios, modificaciones en las actitudes, prestigios, frustraciones, ilusiones, satisfacciones, stress, etc. En particular, la ciencia produce (y reproduce y transmite) un tipo especial de saber (o saberes) que se supone distinto al saber del sentido común, proveniente de la experiencia cotidiana y formulado en el

lenguaje ordinario, un saber más sistematizado, con mayor alcance y precisión, y controlable intersubjetivamente". (p.132).

Al respecto la nueva filosofía de la ciencia manifiesta una alta tendencia a convertirse en pilar fundamental de la educación latinoamericana, pero para tal fin es indispensable poner en marcha políticas públicas y reformas educativas que avalen tal iniciativa, todo en aras de propugnar una educación oficial de calidad, equitativa, investigativa y científica que transforme la realidad de las naciones de América Latina.

Con base en lo anterior, Lakatos (1978; citado por Cova, Inciarte y Prieto, 2005) sostiene que *los Programas de Investigación científica, son entendidos como una unidad constituida por una secuencia de teorías científicas, con continuidad espacio-temporal que relaciona a sus miembros según un plan inicial común* (p.84). Por tanto, el desarrollo de los programas o líneas de investigación dentro de los establecimientos educativos son pertinentes a la hora de avanzar en la ciencia como tal. En este sentido se hace innegable la inmersión que ha tenido la nueva filosofía de la ciencia en todos los entornos sociales de los países y la mejor manera de contribuir a su propagación en los jóvenes es precisamente implementando políticas que de verdad hagan hincapié en las escuelas y en la formulación de sus propias líneas y programas investigativos en aras de presentar una educación a la vanguardia de las exigencias científicas que la sociedad actual demanda, no solo a nivel latinoamericano sino también a nivel mundial, pues cabe resaltar que en países pioneros en formación como Finlandia entendieron hace mucho tiempo que la temática aquí tratada significaba gran parte de la solución del problema que entonces los aquejaba y que hoy padece el pueblo latinoamericano debido a la ausencia de políticas educativas responsables, idóneas y sobre todo con largo y mediano alcance.

En consecuencia, lo anterior demuestra la continua cadena de errores que se ha venido cometiendo desde hace décadas en cuanto a reformas

educativas se refiere, puesto que la calidad de vida de las personas de este sector del continente evidencia, por así decirlo, cierto grado de ignorancia científica o investigativa. Sin embargo a partir de los errores es posible llegar a un conocimiento significativo tal como lo expone Popper en su teoría sobre *"racionalismo crítico"* ya que *en el campo político, el método de aprender de nuestros errores es un método basado en la libre discusión y crítica de las acciones tomadas por los gobernantes* (Verdugo, 1996, p.189). Lo cual indica que no es tarde para emprender la difícil tarea de propugnar por medio de políticas públicas y reformas educativas una conciencia investigativa y científica aunada a los requerimientos teóricos de la nueva filosofía de la ciencia.

CALIDAD EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA. PERSPECTIVAS Y AMBICIONES

Es preciso entender lo que significa una política educativa y lo que esta conlleva desde el momento en que se teoriza hasta que se pone en marcha y por ende cambia de algún modo lo que estaba establecido, aunque no siempre dicha transformación resulta según lo planeado. Una reforma de esta índole debe por lo menos vislumbrar lo que propugna el Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuando define:

"Que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país". (p.12).

Sin embargo las reformas educativas de las últimas décadas que se han llevado a cabo en los países latinos revelan una serie de incongruencias y falencias que determinan el rotundo fracaso científico y político al cual ha sido sometida la población en este sector del continente. Uno de los mayores indicadores de esa debacle eran los escasos presupuestos destinados a investigación y

ciencia en las universidades en la década de 1980 que posteriormente logran ser superados gracias a una nueva forma organizacional denominada los “analistas simbólicos”. Al respecto Brunner y Sunkel (1993; citado por Braslavsky y cosse, 1996) sostienen que:

los investigadores sociales latinoamericanos -o al menos un sector de ellos- formarían parte de esta emergente categoría de analistas simbólicos, que estarían en “...disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas; (y que tendrían) la habilidad de manipular conocimientos para el cumplimiento de esas funciones, sea por sí mismos o mediante la identificación de otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos”.(p.2).

En este sentido, se evidencia el poco interés de los Estados en la región para impulsar la creación de ciencia y conocimiento como estrategia fundamental para contrarrestar el bajo índice de calidad educativa que padece este sector del continente. La nueva filosofía de la ciencia no genera mayor afecto en los gobernantes a la hora de seleccionar los temas de las reformas educativas del momento, lo cual ha contribuido en demasía a una descentralización, caso opuesto a lo que generan las políticas inflexibles de las reformas básicas; esta tensión afirma lo que dice Navarro (2006):

“la posición relativamente débil del Estado –acentuada con cambios de gobiernos e incluso de líderes dentro una misma gestión– da lugar a una gran volatilidad en las políticas periféricas. Estas políticas abarcan ámbitos como la capacitación de maestros; el diseño, elaboración y distribución de libros de texto y material didáctico; los programas de estudio; la integración de tecnología en el

aprendizaje, y toda una serie de innovaciones educativas”. (p.7).

Al respecto los gobernantes de turno generan políticas educativas que por supuesto intentan, en teoría, enfrentar de manera estructural la problemática de calidad educativa que aqueja las naciones latinoamericanas, pero el principal problema - o uno de los muchos- radica en que cada dirigente en su momento tiene perspectivas de cambio diferentes al anterior y por ende intereses y ambiciones particulares, lo cual redundando en reformas educativas y políticas públicas descontextualizadas e incongruentes. *Durante mucho tiempo, la deficiente cobertura y la baja calidad de la educación pública latinoamericana han sido vistas como algunas de las principales causas del lento crecimiento económico y de la desigualdad en la distribución del ingreso* (Kaufman y Nelson, 2005, p.5). Por tanto la problemática del sector no solo afecta en el ámbito educativo sino también el político y económico, logrando que todo confluya finalmente en lo social, es decir, la comunidad es quien resulta mayor afectada por todas estas reformas basadas tácitamente en intereses y ambiciones personales.

Asimismo se da a conocer un estudio titulado *reforma y desigualdad educativa en América latina*, en el que Jose Rivero demuestra el grado de inequidad e injusticia social que abarca gran parte del territorio latinoamericano debido a las múltiples reformas que se llevan a cabo en las naciones del sector y en las que no se tiene en cuenta la pertinencia del desarrollo del conocimiento científico en las sociedades. Según Rivero (2000) el pilar fundamental de toda reforma educativa en la actualidad debe hacer énfasis en:

“El desarrollo de estrategias pedagógicas acordes con las transformaciones propuestas, el establecimiento de mecanismos jurídicos que posibiliten la reestructuración parcial o en algunos casos total de los sistemas educativos, el aumento en la asignación de recursos y la opción por préstamos internacionales para poner en marcha y

sostener estos procesos, son otras de las características del actual cambio educativo". (p.107).

En consecuencia, este punto de vista intenta proponer lo que sería una salida salomónica a dicho inconveniente gubernamental, el cual radica en reconocer que *el énfasis está en las políticas y en las leyes que regulan la participación empresarial y de las fundaciones privadas, estableciendo así, mecanismos de aproximación entre los sectores público y privado en el ámbito educativo* (Krawczyk, 2002, p.631).

Sin embargo otros autores consideran que el camino a elegir en una situación como la que atraviesa América Latina se basa en la total descentralización y que dicho proceso supone cambios realmente significativos en la calidad educativa de quien lo acoge, tal como lo expresa Jabonero (2000):

"Solo desde la complejidad de los proyectos educativos se pueden responder al reto de descentralizar para conseguir más y mejor educación para todos. La experiencia en las múltiples reformas y proyectos educativos especialmente, los llevados a cabo en los años sesenta y setenta, es claramente ilustradora; con el simple hecho del cambio de los contenidos de los planes y programas, como se decía entonces, no solo no se mejoró la educación, sino que solo produjo en la mayoría de los casos el efecto descrito por Lampedusa: cambiar para que nada cambie. Los planteamientos típicamente instrumentales o quizás mecanicistas, tampoco han aportado significativos avances: algunas mejoras económicas puntuales o entregas de algunos equipos, apenas cuentan con valor estratégico". (p.2).

Asimismo, Para Popkewitz (1994; citado por Guzmán, 2005, p.2), *las reformas educativas implican cuestiones de producción social y de*

regulación estatal que las van "construyendo". Por lo tanto las reformas surgen en contextos determinados por las implicaciones sociales, económicas o políticas; lo cual es preponderante y a tener en cuenta a la hora de formular y evaluar dichas propuestas.

En este sentido es importante resaltar el papel que juega la nueva filosofía de la ciencia y su aporte a la creación del nuevo conocimiento científico que debe surgir a partir de las escuelas, de las bases educativas de cualquier nación, o por lo menos vislumbrar la investigación científica de manera seria y responsable para luego darle forma en el claustro universitario; esto si se quiere hablar de "calidad educativa" tal y como lo promueven las diversas reformas y políticas formativas de Latinoamérica, teniendo en cuenta que hablar de calidad educativa *demandar administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles.* Rodríguez (2003; citado por Guzmán, 2005, p.3). En base a esto es necesario enfatizar de manera contundente en que América Latina podrá ver un nuevo futuro en la medida en que se la juegue toda por desarrollar la calidad de la formación de sus habitantes y en restaurar la confianza de sus instituciones educativas. Sin embargo es necesario rescatar la voluntad política que al parecer escasea a la hora de tomar decisiones importantes en base a las reformas y políticas de formación que deben regir a mediano y largo plazo en las distintas naciones del sector.

En tanto, América Latina mantiene una brecha bastante pronunciada en lo que al conocimiento se refiere, pues para nadie es un secreto que las tendencias actuales en educación apuntan al desarrollo de la investigación y la adquisición de conocimiento científico a través de la nueva filosofía de ciencia, por tanto el apoyo incondicional al capital social de una nación en progreso resulta la mejor decisión para propugnar eficiencia, equidad y calidad de vida del potencial humano que representa la región.

En consecuencia, es claro el proceder que deben seguir los gobernantes a la hora de formular y estructurar las reformas y políticas educativas que se deseen implementar en una nación, pero la realidad es que existen diversos inconvenientes para poner en marcha dichos programas de gobierno, uno de ellos es el interés o ambición política que tengan los entes encargados de llevar a cabo tal proceso, es decir, el análisis que realizan costo/beneficio a nivel personal antes de implementar tal reforma o política pública. Además, es bien sabido que muchos países latinoamericanos están bañados en corrupción y este es uno de los principales impedimentos a la hora de poner en marcha una reforma educativa de manera responsable.

En teoría la solución es accesible, solo hay que impulsar la implementación y el desarrollo de la investigación científica en las escuelas para hacer una sociedad equitativa y competente, pero el reto implica establecer políticas de Estado claras y concisas a largo y mediano plazo, que de verdad generen calidad educativa y para ello hay que ampliar las perspectivas colectivas y erradicar las ambiciones personales en materia presupuestal en cada nación latinoamericana.

Con base en lo anterior se demuestra en cierta medida un desconocimiento de los principios básicos sobre administración si se tiene en cuenta lo establecido por Fred (2003) quien plantea que:

“La distribución de recursos a divisiones y departamentos específicos no significa que las estrategias se implantarán con éxito. Diversos factores dificultan la distribución eficaz de los recursos, incluyendo la sobreprotección de los recursos, el énfasis en los criterios financieros a corto plazo, las políticas corporativas, objetivos de estrategias vagos, la renuencia a enfrentar riesgos y la falta de conocimientos suficientes”. (p.368).

En consecuencia esto revela sin duda dos puntos de vista: el primero es el desconocimiento de las

bases teóricas administrativas y el otro apunta al marcado cinismo y corrupción de los entes gubernamentales encargados de la distribución de estos recursos en los países de América Latina; es sentir de muchos y vale la pena hacer hincapié en que la balanza se inclina en demasía al segundo punto de vista.

No obstante *La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven* (Tuvilla, 2000, p.3), lo cual está enmarcado claramente en esta ideología que se escucha esplendida en el papel y es lo que pretenden -en teoría- cada uno de los gobernantes de América Latina cuando sacan una nueva reforma educativa; pero del papel a la realidad muchas cosas suceden y muchas ideas se tergiversan, por tanto no basta solo con formular la respuesta a una problemática, también hay que proponer múltiples formas de llevarlas a cabo para que no se queden solo en ideas, sobre todo en las poblaciones latinoamericanas en donde la corrupción y el clientelismo están a la orden del día.

CONCLUSION

La realización de estudios científicos es una obligación ética, moral y profesional, tanto individual como social, pues es la comunidad quien finalmente abre los ojos y los demás sentidos para afrontar la realidad de un paradigma destruido en base a una investigación científica. La idoneidad de la nueva filosofía de la ciencia no está en tela de juicio a la hora de generar el tan amplio pero preciso conocimiento científico. Por tanto estas premisas sirven como soporte inquebrantable de una reforma educativa que genere cambios estructurales en los sistemas de formación en Latinoamérica y por ende redunde en políticas públicas idóneas, equitativas y responsables para beneficio del capital humano de este sector del continente.

Asimismo como se genera una nueva filosofía de la ciencia que debe ser implementada en los colegios, de igual forma surge una nueva "revolución científica", la cual ha influenciado notablemente en los distintos campos del mundo natural y de la ciencia, puesto que ha desvirtuado de manera definitiva muchas teorías para dar paso a una nueva concepción que los estudiosos tienen sobre las investigaciones y la pertinencia de las mismas dentro de las comunidades educativas más jóvenes.

Al respecto es importante resaltar que la nueva filosofía de la ciencia apunta a develar los grandes enigmas que atormentan a la humanidad a través de la aplicación coherente, eficiente y responsable del método científico. Lo que significa que su aplicación debe ser preponderante en las escuelas y su desarrollo se complementa en las universidades.

En consecuencia, implementar la nueva filosofía de la ciencia dentro de una reforma educativa no es imposible, pero el sistema no le da prioridad debido a que la formulación de una política de educación en Latinoamérica resulta terriblemente desequilibrada, ya que el acceso y la expansión de este sector público denotan prioridad por parte de los entes gubernamentales, dejando de lado lo realmente relevante que es la calidad y eficiencia de los procesos educativos de la nación. Esto sin lugar a dudas pone en evidencia la falta de principios organizativos desde el Estado, ya que no se cuenta o no se pone en marcha un plan a largo plazo sobre reformas y políticas que abarquen por completo el sector educación. No es una idea descabellada la que se propone si se tiene en cuenta que poner en marcha una política pública de reforma educativa significa coordinar y sincronizar varios actores; desde los estudiantes, padres, docentes y políticos enmarcados como autoridades "competentes" en materia educativa; pero la realidad es que en la mayoría de países latinos no existen políticas de Estado en materia educacional, más bien políticas de gobierno, lo cual estanca enormemente el desarrollo de la calidad formativa de una nación.

En este sentido se hace pertinente destacar que las reformas educativas dependerán en gran medida de la lógica accionaria que le impriman los actores que intervienen en las mismas, porque para nadie es un secreto que la oportunidad de lograr un Estado que promoció nuevas ideas sobre educación depende de la consolidación y de la innovación del aparato gubernamental encargado de dichas propuestas, es decir, la puesta en marcha de las políticas públicas por parte de los actores involucrados en las mismas serán la evaluación final y punto de partida de nuevos ciclos que propendan el desarrollo y transformación permanente de la educación en América latina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arana, J. (2016). "Evolución histórica de la relación ciencia-filosofía". En Diccionario Interdisciplinar Austral. Argentina: editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck. Recuperado en: http://dia.austral.edu.ar/Evolución_histórica_de_la_relación_ciencia-filosofía (28/09/2017)

Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones*. Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership For Educational Revitalization In The Americas.

Cova, A., Inciarte, A., Prieto, M. (2005). *Lakatos Y Los Programas De Investigación Científica. Una Opción Para La Organización Investigativa Nacional*. Venezuela: Universidad De Zulia. Sistema de Información Científica Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711304> (pp.83-108). (03/01/2018).

Fred, D. (2003). *Conceptos De Administración Estratégica*. México: Pearson Educación. ISBN: 9702604273 Recuperado en: <https://administracionestrategicaunivia.wordpress>.

com/2014/02/19/distribucion-de-los-recursos/
(05/11/2017).

Guzmán, C. (2005). *Reformas Educativas En América Latina: Un Análisis Crítico*. Chile: Revista Iberoamericana De Educación. Organización De Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura. ISSN: 1681-5653.

Jabonero, M. (2000). *Descentralización Educativa Y Calidad De La Educación*. Colombia: El Tiempo. Recuperado en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1217047> (02/11/2017).

Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). *Políticas De Reforma Educativa Comparación Entre Países*. Washington: PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas

Krawczyk, N. (2002). *La Reforma Educativa En América Latina Desde La Perspectiva De Los Organismos Multilaterales*. México: Revista Mexicana De Investigación Educativa. Consejo Mexicano De Investigación Educativa. (Pp.627-663).

León, L. (2013). *Reformas Educativas ¿Y Las Disciplinas Filosóficas Dónde Entran?* México: Círculo De Estudios De Filosofía Mexicana. Recuperado en: <https://filosofiamexicana.org/2013/09/26/reformas-educativas-y-las-disciplinas-filosoficas-donde-entran/> (03/01/2018).

Lorenzano, P. (2011). *La Teorización Filosófica Sobre La Ciencia En El Siglo XX*. Argentina: Discusiones Filosóficas. Universidad Nacional De Quilmes. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n19/v12n19a07.pdf> (pp.131-154). (03/01/2018).

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Política Educativa*. Colombia: Mineducación Todos Por Un Nuevo País Paz Equidad Educación. Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-35424.html> (pp. 1-12). (14/10/2017).

Navarro, J. (2006). *Dos Clases De Políticas Educativas. La Política De Las Políticas Públicas*. Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership For Educational Revitalization In The Americas.

Prada, B. (2002). *Filosofía De La Ciencia Y Valores*. Colombia: Organización De Estados Iberoamericanos Para La Educación La Ciencia Y La Cultura. Universidad Industrial De Santander. Recuperado en: <http://www.oei.es/historico/valores2/prada.htm> (03/01/2018).

Rivero, J. (2000). *Reforma Y Desigualdad Educativa En América Latina*. Madrid: Revista Iberoamericana De Educación. Organización De Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura. (pp. 103-133).

Tuvilla, J. (2000). *Reformas Educativas, Transversalidad Y Derechos Humanos*. España: Sección Española De EIP. Recuperado en: <https://www.google.com.co/search?q=Reformas+Educativas%2C+Transversalidad+Y+Derechos+Humanos.&og=Reformas+Educativas%2C+Transversalidad+Y+Derechos+Humanos.&aqs=chrome..69i57.476j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (05/01/2018).

Verdugo, C. (1996). *La Filosofía De La Ciencia De Popper*. Chile: Estudios Públicos. CEP Centro De Estudios Públicos. Recuperado en: http://ebour.com.ar/pdfs/rev62_verdugo.pdf (pp.181-195). (04/01/2018).

POLÍTICAS EDUCATIVAS: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO RETO EN LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE.

Mg. Martha Mireya Suárez Bejarano

Licenciada en educación especial, Magister en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y aspirante a doctora en gerencia y política educativa en la Universidad de Baja California.

Email: mireyasuarez7@gmail.com

RESUMEN

El artículo de reflexión brinda un análisis de las concepciones y prácticas que se vivencian en la escuela en cuanto a la garantía de la educación e inclusión educativa, como puerta de entrada a una de las políticas que han enmarcado los últimos años, la educación para todos. Se plantean desafíos que asumen el sistema y las instituciones educativas junto a sus integrantes. Las tensiones y dicotomías a esperas de las transformaciones que se requieren en los procesos de gestión, administración, organización académica y pedagógica. Las múltiples barreras que afronta la población estudiantil con discapacidad en el acceso, permanencia y aprendizaje son susceptibles de autoevaluarse, repensarse y reflexionar con propuestas que permitan afrontar el reto de la inclusión en el aula regular del preescolar y la primaria en la educación pública de Bogotá.

Palabras clave: Políticas educativas, educación inclusiva y formación docente.

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018
Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

EDUCATIONAL POLICIES: INCLUSIVE EDUCATION AS A CHALLENGE IN TEACHER TRANSFORMATION.

ABSTRACT

The article of reflection provides an analysis of the conceptions and practices that are experienced in the school in terms of the guarantee of education and educational inclusion, as a gateway to one of the policies that have framed the last years, education for all. There are challenges that the system and educational institutions assume along with their members. The tensions and dichotomies waiting for the transformations that are required in the processes of management, administration, academic and pedagogical organization. The multiple barriers faced by the student population with disabilities in access, permanence and learning are susceptible to self-assessment, rethinking and reflecting on proposals that allow facing the challenge of inclusion in the regular classroom of preschool and primary education in Bogotá's public education .

Keywords: Educational policies, inclusive education and teacher training.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es una reflexión derivada de la experiencia de la autora en relación

con la investigación la cual es cualitativa y hermenéutica en el análisis de los resultados sobre la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el aula regular y la transformación

que se requiere a nivel de la formación de los docentes del colegio Distrital San Francisco de Asís en educación preescolar y primaria en Bogotá.

El objetivo es brindar a los maestros aspectos que robustecen la práctica pedagógica y su formación desde la propia reflexión y conocimientos básicos respecto a la educación inclusiva en la Institución educativa de manera que los estudiantes y la comunidad educativa se vea beneficiada.

Las políticas educativas que han influenciado al sistema educativo, situando a la educación como derecho llevado a la población para que sea garantizado con calidad y equidad. Existen múltiples problemáticas que han influenciado en el ejercicio docente y proporcionan imaginarios y concepciones que apoyan la exclusión, en la educación estos aprendizajes han de olvidarse pues suscitan tensión e impotencia ante aspectos desconocidos como la discapacidad y su manejo en el aula.

Propone y presenta algunas ideas determinadas por la indagación documental, experiencia y reflexión ante la inclusión como reto. Pretende hacer reflexionar sobre ¿Cómo contribuye la educación inclusiva en la transformación docente respecto a los desafíos que plantea la política educativa hacia una educación de calidad que responda a todos?

Reflexionar y hacer una síntesis de las prácticas en la medida que contribuya con la propia introspección de las experiencias de aciertos y desaciertos, se logre preguntar si las prácticas pedagógicas que desarrolla en lo cotidiano benefician a la población en general y si se requiere de apoyos en el desarrollo curricular y en la formación docente al enfrentar la labor diaria con estudiantes diversos entre ellos los que tienen discapacidad.

El derecho a la educación no solo se trata de incluir o acceder sino que va más allá, según (UNESCO, 2008) se requiere de una educación gratuita y obligatoria para todos. También plantea la educación en la primera infancia y mejorar la calidad educativa, estas son vistas como meta, lo cual es un desafío.

El artículo se organiza en tres partes: La primera hace referencia a la educación inclusiva, la segunda a las políticas educativas y ejercicio docente y la tercera presenta a la inclusión requiere de formación en búsqueda de la transformación docente.

Educación inclusiva

La educación inclusiva se ha ido insertando como un movimiento de grupos minoritarios que defienden su derecho, es parte de políticas sociales y educativas cimentadas en el derecho y calidad de la educación para todas las poblaciones. Es aquella que demanda a la academia para cumplir con la misión esencial de educar a todos los sujetos sin importar su condición y formar maestros bajo esta concepción. En este sentido "La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad" (Ainscow, 2003, p. 12).

Al hablar de calidad hace énfasis a la práctica profesional pedagógica que utiliza el docente respecto a su labor educativa con la cual explicita e introyecta los aprendizajes que requieren sus estudiantes acorde con (MEN, 2008, p.8) "La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes"

Encaminado a la calidad y al seguimiento de los procesos en búsqueda de la mejora continua es prescindible retomar a Climent (2009) expresa que la inclusión se debe centrar en "la presencia, la participación de la comunidad educativa en éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión, y se considera un proceso que nunca se da por acabado" (p.19).

La institución educativa debe aportar al escenario del docente con aspectos de conocimiento y formación que le preparen para ajustar un currículo y hacerlo flexible ante un estudiante con discapacidad de manera que al solicitarlo y aplicarlo no surja como desconocido sino que sea visto desde la sinergia entre los conceptos de educación inclusiva al desarrollar las extensas jornadas de planeación, mallas

curriculares y aportes al Proyecto Educativo Institucional- PEI; desde la concepción que la “Educación Inclusiva (EI), una educación de calidad, flexible y equitativa que reconoce la diversidad” (Flores y Villardón, 2014)

Las políticas educativas a través del sistema y los antecedentes internacionales como la Educación para todos-EPT (1994) y la reciente en Incheon (2016) insisten en el reto de una educación para todos e inclusiva a lo largo de la vida. Los profesores constituyen el recurso más significativo de los centros educativos y como tal son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE, 2009).

Inicialmente se propone que toda la comunidad educativa se comprometa con los cambios que se requieren al ingreso de un estudiante con discapacidad al aula y bajo las premisas anteriores garantizar que se respete y cumpla en coherencia con la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (ONU, 2006). Con la entrada de las políticas educativas de inclusión y de adhesión de la población con discapacidad al aula regular surgen tensiones y divergencias institucionales que requieren una transformación institucional.

Las Políticas educativas y el ejercicio docente.

Las políticas educativas y los cambios que los sistemas educativos determinan que se requiere seguir mejorando y el agregado de la calidad en la educación hace que se avance a la inclusión. El impacto que se ha visto en los países de América Latina es a través de las mediciones como la baja en el analfabetismo, incremento en la cobertura en los niveles educativos, modernización y profesionalización docente e institucional hacia las reformas en el sistema educativo interno de cada uno de los países los cuales en las últimas décadas apuntan hacia una educación para todos.

Las nuevas políticas para la atención de la diversidad en pro de la justicia, la equidad y la democracia en consonancia con la Constitución

Política de Colombia. En la actualidad se exige cumplir con el derecho a la educación desde las condiciones individuales de manera que el sistema y los ajustes que se hacen a nivel educativo brinden el ingreso, acceso, permanencia y aprendizajes. En relación (Vásquez, 2015, p.96) “refiere que en el espacio de la educación las reformas han incluido modificaciones tanto en la organización, financiamiento y gestión de los sistemas, como en los procesos pedagógicos y los contenidos curriculares, pero lejos de configurar un proyecto propiamente educativo”.

Con lo anterior se espera que ingresen los respectivos cambios a nivel institucional, aunque existe, educadora especial, lenguaje nuevo por adquirir, material pedagógico por conocer y adecuar, niños con discapacidad, algunas charlas desde la Secretaria de Educación, se desconoce del tema y no se logra motivar e influir en las practicas pedagógicas del maestro las cuales muchas están basadas en experiencias y creencias dadas por las practicas antiguas por las que ha pasado la escuela en las cuales se segregaba o excluía, se requiere de más humanidad, de mirarse en el otro, de sentirse en el otro y de leerse en el otro desde lo cotidiano en la relación del docente y el estudiante.

El Estado ha de garantizar una educación de calidad con acceso, participación y oportunidades en todo el país de manera que la población pueda acceder a ella y en ella ha de proporcionar todas las herramientas, apoyo e infraestructura para prestar un servicio de calidad. “La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2014 .p.13).

Las Organizaciones Internacionales aportan en las políticas educativas como por ejemplo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) plantea “la enseñanza para todos a lo largo de la vida con aspectos de equidad y calidad”. Al referir a todos incluye, la población vulnerable (indígenas, etnias, afro descendientes ente otros) y en ellas, la población con discapacidad. Los derechos humanos han sido fundamentales, las minorías se han adherido y han logrado ser visibles y tenidos en cuenta. “La Declaración de Salamanca (1994), La Educación

para Todos en las Américas “(2000) y una de las más recientes en Incheón (República de Corea) con motivo del “Foro Mundial sobre la Educación 2015, establece los desafíos pendientes y la agenda de la educación al 2030, la cual confirma y ratifica, la educación inclusiva y equitativa para todos(...)”.

Los docentes en sus aulas tienen una gran misión y es la de incidir en los estudiantes a través de la experiencia, conocimientos y prácticas de forma que potencialice el desarrollo. En consonancia con Pérez, Ferrer y García (2015) explicitan que el rol del maestro se construye con las vivencias, las instancias académicas que van inyectados en su labor diaria. Por ello es importante ir construyendo desde el diario vivir y el contacto con los estudiantes en el aula. El docente como actor activo y esencial del acto pedagógico ha de reflexionar, analizar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cossio, 2013).

El ejercicio docente se ve atravesado y alimentado con los sucesos y las políticas educativas como se ha leído a lo largo del documento. El docente ha de estar preparado para avanzar, cambiar, flexibilizar, indagar, conformar equipo y recibir apoyo aspectos que hace años eran vistos como censura e inspección.

La formación y la colaboración son dos piezas clave en el proceso de desarrollo de la educación inclusiva. En este sentido los trabajos desarrollados por son Ainscow (1994), Arnaiz et al. (1999), Booth et al. (2000) y Gallego (2001), han orientado desde esta perspectiva: la formación la colaboración entre docentes, orientación práctica de la formación, la reflexión sobre la práctica, las estrategias metodológicas activas hacia la mejora para la población diversa.

La educación va más allá de los aspectos instructivos, ya que es más importante la construcción de valores morales; componente en que debe estar implicado no solo el docente sino también la familia, aunque es notorio que la familia evade cada vez más este papel fundamental, dejando toda la carga sobre el docente y la escuela. Si se empezara por el simple respeto a cualquier sujeto sea docente, estudiante, se pensara en lo que se requiere o necesita el otro, se conociera el contexto, se compartieran más experiencias en pro de la socialización y en

aprender juntos independientemente de las diferencias, tal vez el reto sería posible.

El docente ha de documentarse y cuestionarse desde el contexto de su vida en todos los sentidos, como ciudadano que ejerce en su práctica y es protagonista es decir es un sujeto social, influyente en las vidas de niños y niñas, padres de familia y demás agentes educativos.

En palabras de Aguilar (2013) “valora la institución escolar como el lugar en donde se pueden garantizar las políticas sociales. Propiciar acciones pertinentes para la atención en y para la diversidad, como para el mandato de nuevas formas de convivencia hacia una sociedad incluyente”.

La inclusión requiere de Formación

Por ello sería interesante pensar la educación desde un panorama para la convivencia, ya que pareciera que asistir a una institución, no fuera para compartir o aprender de otros a través de las diferentes posibilidades que el contexto y el maestro en su saber formulen.

Existen retos que no solo parten del maestro sino de toda una sociedad. Por ello "la atención a la diversidad no puede ser algo que hacemos para unos pocos, sino un principio esencial que debe regir la acción escolar con el conjunto del alumnado" (González Manjón, 2013, p. 105).

En relación con las barreras que los maestros ponen ante la inclusión en el aula, está la del desconocimiento y las creencias que han acumulado en su vida y en sus prácticas pedagógicas. “Todo ello plantea la necesidad de comprender cuáles son las concepciones dominantes que están orientando el quehacer docente para responder a la diversidad” (Muñoz, López y Assaél, (2015, p.69).

En aporte a la formación para la inclusión, se obtienen como base las investigaciones desarrolladas en diferentes países, investigaciones realizadas en Venezuela, que confirma que:

(...) se deben mejorar las prácticas educativas a través de la mejora del desarrollo profesional de los

licenciados con formación continua; los resultados muestran al docente descontextualizado sobre la diversidad cultural, social y humana en las instituciones y con deficiencia en herramientas para atender favorablemente las necesidades y características de los estudiantes con discapacidad. (Acosta y Arráez, 2014, p.135).

La formación de los docentes y futuros educadores preescolares ha de estar enfocada en la reflexión constante de sus prácticas. En este orden de ideas, Hinojosa y López (2012) demuestran "que el profesorado tiene un limitado conocimiento respecto a la inclusión, está estipulada por sus prácticas, visión objetiva o subjetiva de su realidad". Por ello es importante que la inclusión suceda en los espacios educativos; la razón es que allí convergen todas las situaciones reales del diario vivir.

CONCLUSIONES

La inclusión es estimada en la actualidad como uno de los ejes determinantes que debe enfrentar la sociedad. Desde su definición, concepción y su práctica requiere cambios fundamentales que afectan a las personas desde los valores que implican el respeto por la diferencia hasta ajustar transformaciones a nivel educativo, social, económico, la distribución de los recursos y priorización de los mismos.

Los resultados obtenidos en contraste con lo teórico y sustentos de otras investigaciones en relación con la práctica diaria dan cuenta que las instituciones escolares tienen múltiples carencias estas están determinadas desde las profesionales basadas en imaginarios sobre la concepción de la discapacidad instaurada por el mismo modelo educativo, el desconocimiento sobre como adecuar los aprendizajes en cuanto a la flexibilización de un currículo o una simple actividad. Persisten barreras actitudinales que alejan muchas veces al estudiante de su derecho a ser educado. A nivel institucional hay insuficiencia en la gestión inclusiva por parte de directivos y docentes.

La educación inclusiva contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes en la medida que si se hace desde la

reflexión diaria de los acontecimientos, de su relación con los niños, del manejo de los mismos respecto a lo académico y comportamental, hace que el maestro no sea un seguidor de instrucciones o acciones sin objetivo, hace que determine y piense planeando como puede flexibilizar los contenidos o como puede canalizar la energía de un estudiante activo. Estas apreciaciones se logran al encontrar una parte de la evaluación institucional realizada por los docentes los cuales consideran algunos de los encuentros y estrategias implementadas en el preescolar para atender la inclusión como positivos y de aprendizaje. Sugieren que los espacios institucionales sean aprovechados y planeados con temáticas prácticas como la inclusión la cual ha estado por tiempo en la institución escolar, pero aún no tiene un diagnóstico, ni seguimiento y mucho menos una inducción que brinde orientación a los docentes y demás miembros de la comunidad.

Como propuesta se requiere que los maestros de aula regular de preescolar y primaria sean actualizados formalmente para que puedan ejercer su rol de docente con toda clase de población y entre este grupo a la población con discapacidad la cual es objeto de estudio. No es un proceso inalcanzable pero si necesario, se requiere de esfuerzo ministerial y de la secretaría de educación para que los maestros ejerzan con capacitación, conocimiento y respeto el ejercicio de su labor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154. Recuperado en 26 de julio de 2016, de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300008&lng=es&tlng=es
- Aguilar Bobadilla, M d R. (2013). Educación, Diversidad E Inclusión: La Educación Intercultural En Perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1) 49-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46126366003>

- Ainscow, M. (1994). Conjunto de materiales para la formación de profesores, Las necesidades especiales en el aula. París: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000966/096636Sb.pdf>
Recuperado:5/03/2017
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas inclusivos. Ponencia presentada en el Congreso "La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva". San Sebastián, del 21 al 31 de octubre de 2003. Versión electrónica:
http://sid.usual.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Arnaiz, P., Herrero, A. J., Garrido, C.F., De Haro, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. En: Comunidad Educativa, 262.
<file:///C:/Users/Martha%20Suarez/Downloads/14568-25952-1-SM.pdf> Recuperado: 09/03/2017
- Booth, T. M., Black-Hawkinns, K., Vaughan, M. y Snow, L. (2000). Index for Inclusion:developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Climent, G. (2009) la educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación del alumnado. Barcelona: Hiorsori Damm, X., Barria, C., Morales, D. y Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva: ¿Mito o realidad?. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5(1), pp. 125-143.
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2007-UCT-Damm.pdf>. Consultado el 13 de octubre de 2017.
- Cossio, J. (2013).Pedagogía y calidad de la educación una mirada a la formación del maestro rural. Sophia, 10(1), 14-23.
- Flores, L y Villardón., L. (2014) Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés.
file:///C:/Users/Martha%20Suarez/Desktop/metodologia%20de%20la%20investigación/docuemntos%20usados%20al%20trabajo%20de%20investigación/RLEI_9.1-REVISTA%20LATINOAMERICANA.pdf Recuperado: 20/03/2017.
- Gallego, C. (2001). Los grupos de apoyo entre profesores: proceso de formación y desarrollo. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- González Manjón, D. (2013). La atención a la diversidad en la LOMCE. In C. La LOMCE – Claves para el profesorado (pp. 99-122). Madrid: Grupo Anaya.
- Hinojosa Pareja, E F; López López, M d C. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. Educación XX1, 15(1) 195-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158010>
- Muñoz, V; Loreto, M; López; y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3),68-79.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- OCDE. (2009). Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudiotalis.pdf?documentId=0901e72b805449dd.
- Organización Especializada de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Foro mundial sobre la educación 2015. Incheon, República de Corea 19-22 de mayo de 2015.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva

- York.13 de diciembre de 2006.<https://es.wikisource.org/wiki/Convenio%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%20y%20su%20Protocolo%20Facultativo%20de%20las%20Naciones%20Unidas> Recuperado el 20 de abril de 2017.
- Pérez, A; Ferrer R. y García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad significaciones sobre la práctica docente en escuela de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 65(20)507-527.
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial de Educación para todos. Jontiem, Tailandia. Unesco París.http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF Recuperado el 20 de octubre de 2017.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. París: Autor.
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la educación. Dakar, Senegal. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos.
- UNESCO. (2005) Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. (pp. 1-620). Impreso en Chile por AMF Imprenta Santiago, Chile Retrieved <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- UNESCO. (2007). Situación educativa en América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de Revisión y Evaluación del progreso de American Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Capítulo 2. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2015). Educación Para Todos .Reformas Educativas de América Latina: Balance y Desafíos post-2015 30 - 31 de octubre del 2014, Lima, Perú Declaración de Lima. Preal. https://ubc.edu.mx/plataformavirtual/pluginfile.php/13840/mod_resource/content/1/Declaraci%C3%B3n%20de%20Lima.pdf
- UNESCO Y OTROS ORGANISMOS MULTILATERALES. (2015).Foro Mundial de Educación sobre la educación 2015. Incheón (República de Corea). Educación 2030.
- Vázquez Olivera, M. Gabriela. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. Recuperado en 16 de enero de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&tlng=es.

IMPLEMENTACIÓN DE LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA EN LA PLANEACIÓN CURRICULAR

Mg. Walter Alexis Pratt López
Magister en Educación: desarrollo humano
Universidad de San Buenaventura (Colombia)

Email: walterio3@hotmail.com

RESUMEN

Uno de los programas que se destaca dentro de las políticas educativas de cada país es la emisión de documentación reglamentaria y oficial que se instala como los referentes pedagógicos y didácticos para direccionar y consolidar los proyectos educativos a nivel político.

En el presente artículo se muestran los resultados de una investigación sobre la implementación de los documentos de referencia en la planeación curricular de las asignaturas obligatorias en Colombia; con el fin de analizar si los objetivos y metas de los procesos escolares que planifica el maestro están acorde con la políticas educativas que se concretan en los documentos de orientaciones pedagógicas y didácticas emanados desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Se realizó un estudio mixto de carácter descriptivo, de corte transversal, donde se definió una muestra censal de 20 docentes de dos instituciones educativas en la ciudad de Cali-Colombia a los cuales se les aplicó una entrevista y una revisión de los documentos elaborados para la planeación curricular.

La relación entre el análisis documental y la información recolectada muestran que los docentes conocen los referentes documentales pero se incluyen de manera esporádica en las planeaciones curriculares; se espera ampliar la muestra para consolidar una base de información que pueda ser más representativa y por lo tanto el estudio pueda mejorar el nivel de credibilidad e impacto.

Palabras claves: educación, documentos de referencia, planeación, currículo.

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018
Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

IMPLEMENTATION OF REFERENCE DOCUMENTS IN CURRICULAR PLANNING

ABSTRACT

One of the programs that stands out within the educational policies of each country is the issuance of official and regulatory documentation that is installed as pedagogical and didactic references to direct and consolidate educational projects at the political level.

This article shows the results of an investigation about the implementation of the reference documents in the curricular planning of the compulsory subjects in Colombia; in order to analyze if the objectives and goals of the school processes planned by the teacher are in accordance with the educational policies that are specified in the pedagogical and didactic guidance documents emanating from the Ministry of National Education of Colombia. A mixed descriptive, cross-sectional study was carried out, where a census sample of 20 teachers from two educational institutions in the city of Cali-Colombia was defined, to which an interview and a review of the documents prepared for the study were applied curricular planning.

The relationship between the documentary analysis and the information collected show that teachers know the documentary references but they are included sporadically in curricular planning; it is expected to expand the

sample to consolidate an information base that can be more representative and therefore the study can improve the level of credibility and impact.

Keywords: *education, reference documents, planning, curriculum.*

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de la calidad educativa como objetivo en las políticas y reformas educativas de cada gobierno, es una tarea que se consolida con programas que pretenden impactar desde los componentes macro hasta impactar los componentes micro del sistema educativo como son el aula de clase, como lo referencian UNESCO (2000), OCDE (2004), Royero (2005), Banco Mundial (2008), MENC (2014).

De esta manera, el programa de emisión de documentos oficiales y reglamentarios para orientar los procesos escolares es una apuesta para impactar las prácticas educativas desde las tareas de planificación curricular y las metodologías de desarrollo de la clase; según lo planteado por OCDE (2012, 2013, 2014, 2015), Kärkkäinen, K. (2012) entre otros.

En este marco, las últimas reformas educativas tienen como base el aprendizaje por competencias, como lo plantea Díaz (2005, p.8), “en los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias”; Colombia no es la excepción, en el marco de la Política Educativa y de su Plan de Desarrollo desde 1998, viene trabajando “en el mejoramiento de la calidad de la educación, basado en la definición de unos estándares básicos que pretenden desarrollar en los niños, niñas y jóvenes, las competencias y habilidades necesarias que exige el mundo contemporáneo para vivir en sociedad” (Chaverra, 2010, p.1).

La emisión de estos documentos hace parte del componente del sistema de aseguramiento de la calidad conocido como referentes de calidad, los cuales según el Ministerio de Educación Nacional Colombiano – MENC- (2013) “se consideran como, criterios claros y públicos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, que orientan y facilitan el diseño del currículo, el plan de estudios, los procesos de enseñanza aprendizaje, el diseño de las prácticas evaluativas internas y sirven como base en la elaboración de las evaluaciones externas”(p.8).

Para consolidar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el Ministerio de Educación Nacional planteó una serie de acciones que complementan el ciclo de articulación del sistema. Por lo tanto la puesta en marcha de los diferentes procesos de interpretación, implementación, evaluación, seguimiento y mejoramiento tiene como objetivo primordial continuar apostando por el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, como lo referencia el MENC (2015), “el mejoramiento de la calidad es uno de los compromisos del Ministerio de Educación Nacional, por ello propone y desarrolla en conjunto con la comunidad educativa diferentes herramientas y documentos para orientar las prácticas escolares hacia la mejora en los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país”(p.3).

Ya son dos décadas desde que se vienen emitiendo los documentos de referencia y no hay información suficiente que dé cuenta de los procesos de interpretación, implementación, evaluación, seguimiento y mejoramiento. Razón por la cual se hace necesario llevar a cabo una investigación que ofrezca un análisis del estado actual de los diferentes procesos para coadyuvar en la re significación de las políticas educativas en busca de la mejora de la calidad educativa.

Por lo tanto, se pretende con la siguiente investigación analizar si los documentos de referencia se están implementando en las planeaciones curriculares de las asignaturas obligatorias dentro del currículo colombiano, para rastrear de esta manera cómo se concretan los procesos de enseñanza, si los objetivos y metas pedagógicos, las estrategias y metodologías del componente didáctico que pretende el maestro están en comunión con la propuesta oficial o se configuran desde otros horizontes.

MATERIAL Y MÉTODO

Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación tiene como objetivo analizar el estado de la implementación de los documentos de referencia en la planeación curricular en dos instituciones educativas de la ciudad de Cali (Colombia), para definir la metodología a aplicar según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.4), hay que distinguir que la forma en la que las diversas corrientes de pensamiento abordan el conocimiento determinan el enfoque investigativo de las mismas, sea cualitativo, cuantitativo o mixta.

Por lo tanto, la presente investigación es de carácter mixta (Hernández & otros, 2010, p.26), ya que se hace necesario desde el método cualitativo describir, comprender e interpretar las comprensiones que tienen los docentes frente a la implementación de los documentos de referencia en su planeación curricular, además porque se usa la herramienta del análisis de contenido con los documentos seleccionados.

Desde el método cuantitativo se hace necesario analizar a través de herramientas estadísticas la información recogida a través de las técnicas de recolección de información.

La realización de esta investigación se definió como una prueba piloto, por lo que se precisó un muestreo por conveniencia (Otzen & Materola, 2017, p.4), para seleccionar las instituciones educativas donde laboran los investigadores y así

mejorar el nivel de confianza de los resultados. Se tuvieron en cuenta las siguientes fases del proceso; en la primera fase se realizó la formulación de la propuesta de investigación. En la segunda fase se implementaron los instrumentos para la recolección de la información. Por último, una fase de análisis e interpretación de datos y discusión de resultados.

Para definir la población y la muestra se usó el tipo de muestreo por criterio (López, 2004, p.6); con los docentes a cargo de las áreas obligatorias del currículo colombiano según la Ley 115 de 1994 (M.E.N.C.), que son: “Ciencias naturales y educación ambiental., Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática, Educación artística, Educación ética y en valores humanos., Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, Matemáticas y la Tecnología e informática” (p.8).

Se realizó una lectura analítica de los documentos de referencia relacionados con las áreas obligatorias del currículo colombiano, seleccionando las unidades de significado previas en base a “criterios temáticos” (Rodríguez, Gil, García, 1999, p. 207). Se determinaron tres momentos pedagógicos de acuerdo a las políticas educativas que las soportan. El primer momento son los Lineamientos Curriculares (M.E.N.C., 1998), en donde se atienden todas las áreas obligatorias. El segundo se referencia como Orientaciones Pedagógicas y Estándares Básicos de Competencias (M.E.N.C., 2002 – 2010), en donde se registran documentos solo para las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ingles, Educación Física, Artística, Filosofía y Tecnología. El último momento que se definió como Derechos Básicos de Aprendizaje (M.E.N.C., 2014 - presente), donde se encuentran referentes para las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés.

Se definieron como técnicas para la recolección de la información el uso de la entrevista, la revisión y análisis de las planeaciones curriculares de los

maestros. Se aplicó la entrevista semiestructurada, la cual se diseñó de acuerdo al proceso propuesto por Hernández & otros (2010, p.217), a un docente de cada asignatura en cada institución educativa. Una vez finalizada la entrevista se le solicitaba una copia de la planeación curricular elaborada en la asignatura determinada. Durante tres semanas se realizó el proceso de recolección de información. Las respuestas se consolidaron en una hoja de cálculo simple del programa Excel®, y de allí se elaboraron las respectivas gráficas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se realiza un análisis paralelo de las preguntas y su relación con el análisis del documento de planeación curricular de cada maestro.

La muestra se realizó con 20 docentes, de los cuales 13 fueron de género femenino y 7 masculino; en un rango de edad mayoritario entre 35-44 años, con prevalencia del rango de tiempo de servicio o experiencia laboral entre los 11 y 15 años. Dos docentes para cada una de las siguientes áreas: Matemáticas, Biología, Lengua Castellana, Idioma Extranjero, Ciencias Sociales, Religión, Tecnología e informática, Educación Artística, Educación Física y Ética. Por último en este componente de caracterización, predomina la formación a nivel de pregrado en relación con la de posgrado, que se subdivide en especialización y maestría; resultados que se muestra en la siguiente gráfica:

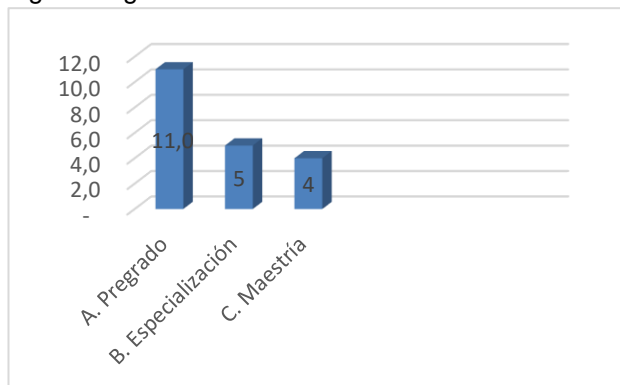


Figura 1. Formación / Estudios de los Maestros

Fuente: Elaboración Propia

En el componente conceptual, los 20 maestros confirman conocer los documentos de referencia que se relacionan con su área de enseñanza; y se verifica que identifican los documentos de acuerdo a su área, como se observa en la siguiente tabla:

		Áreas Obligatorias del Currículo										
		Mat.	Leng.	Inglés	Cien	Socia.	Ed. Física	Artística	Ética	Religión	Tecnología e Infor.	
Documentos de referencia	Lineamientos Curriculares											
	Estándares Básicos de Competencia											
	Orientaciones Pedagógicas											
	Declaraciones Básicas de Aprendizaje											

Tabla 1. Relación de las Áreas de Enseñanza y los documentos de referencia

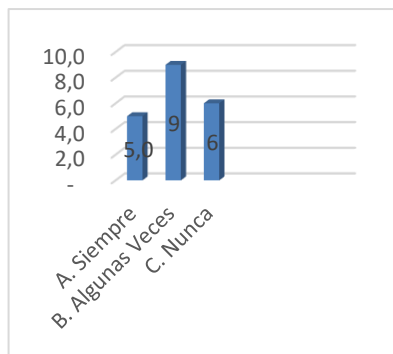
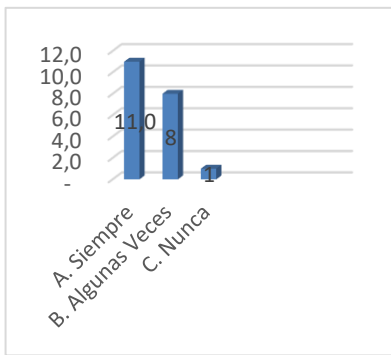
Fuente: Elaboración Propia

Sin embargo, al revisar los documentos de planeación curricular se obtiene que solo 11 docentes los incluye dentro de su bibliografía.

Por último, en el componente relacional, se hizo una comparación entre las respuestas de la entrevista y el análisis del documento de planeación curricular de cada maestro; para los tres enunciados se tienen los siguientes resultados:

Enunciado: ¿Implementa los documentos de referencia en el proceso de la planeación curricular de su área?

Entrevista
 Análisis Documento



Figura

2. Implementación de los documentos de referencia

Fuente: Elaboración Propia

Durante la entrevista se puede observar que 11 maestros reconocen que siempre implementan los documentos de referencia en su planeación curricular, indiferente de que se usen todos los documentos o solo uno de acuerdo a la tabla #1; pero al revisar el documento respectivo se obtiene que solo 5 maestros cumplen con lo requerido. La opción Nunca se acompañó con un enunciado complementario para identificar los referentes o documentos utilizados en la planeación que no fueran los que se estudian en la presente investigación. Allí se pudo inferir que los docentes que no se basan en los documentos de referencia, lo hacen en relación a documentos encontrados en internet, libros de consulta de editoriales colombianas y las propias planeaciones de años anteriores.

Enunciado: ¿En su planeación existe una relación vertical en la programación curricular desde el grado 1° hasta el grado 11°, como se expone en los documentos de referencia?

Entrevista
 Análisis Documento

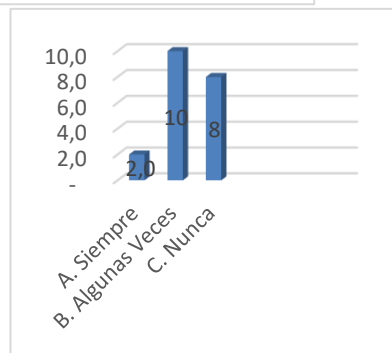
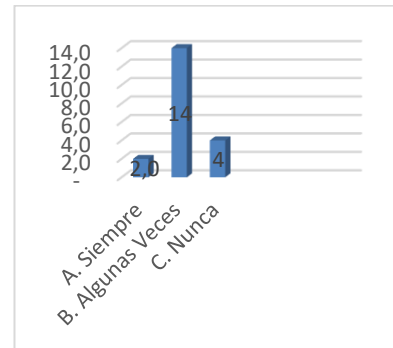


Figura 3. Relación vertical de la programación curricular

Fuente: Elaboración Propia

Para comprender el presente enunciado, cabe aclarar que en Colombia el sistema educativo comprende la básica primaria desde el grado 1° hasta el grado 5°, la básica secundaria y media desde el grado 6° al grado 11°. Para el estudio nos encontramos que dos maestros reconocen que conservan, dentro de su planeación curricular, una relación vertical desde el grado 1° hasta el grado 11°. 14 maestros reconocen que solo algunas veces cumplen con la relación vertical de la programación curricular y 4 maestros que nunca lo cumplen. Al analizar el documento de planeación curricular respectivo, nos encontramos que se puede verificar la información de los dos maestros que cumplen con lo requerido, y que los maestros que no realizan lo establecido crece de acuerdo a lo expuesto en las entrevistas. La opción Nunca se acompañó de un enunciado complementario, con el cual se pretendió conocer las razones de no cumplir con lo referido en el enunciado; de allí se

pudo extraer que los maestros que no cumplen con el requisito exponen que no cuentan con la información suficiente porque el docente encargado en la primaria es diferente al de la secundaria y porque en la primaria cada docente planifica sus áreas de manera individual.

Enunciado: ¿En la metodología de la evaluación predomina el desarrollo de competencias a través de la valoración de indicadores de desempeño, como se expone en los documentos de referencia?

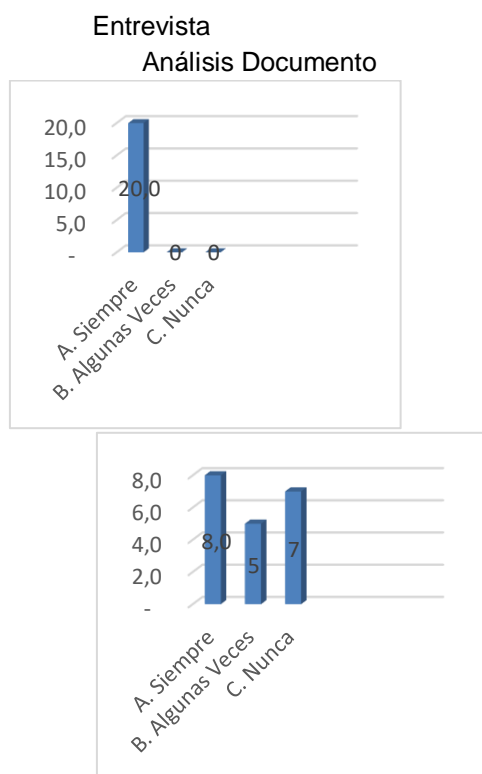


Figura 4. Metodología de Evaluación
 Fuente: Elaboración Propia

Durante la entrevista se puede observar que el total de los maestros reconocen que en su planeación curricular la metodología evaluación es por competencias, y su valoración es a través de indicadores de desempeño, como se expone en los documentos de referencia. Situación que cambia al revisar los documentos de la planeación elaborados por los maestros, ya que nos encontramos que 8 cumplen con lo requerido, y en

7 documentos no se puede verificar la información correspondiente.

CONCLUSIONES

Luego de finalizar el proceso de discusión y análisis de los resultados se concluye inicialmente que se debe ampliar la muestra para consolidar una base de información que pueda ser más representativa y por lo tanto el estudio pueda mejorar el nivel de credibilidad e impacto.

Los resultados del estudio pueden relacionarse con los indicadores de las instituciones educativas como son los resultados de pruebas externas e internas, para analizar si no cumplir con la implementación de los documentos de referencia incide en de alguna manera.

Igualmente se puede relacionar con otras variables, como son las prácticas de aula, los modelos pedagógicos institucionales, los proyectos educativos institucionales, entre otros. Puede considerarse un cambio en la metodología de relación entre la entrevista y el análisis documental, es decir, que se puedan cambiar los pasos metodológicos y primero realizar el análisis documental para realizar una entrevista con un enfoque diferente.

Durante la investigación nos encontramos con limitaciones, como la poca disposición de los maestros en compartir sus planeaciones curriculares, ya que exponen que pueden ser objeto de copia o fraude.

Por último, y en relación a las recomendaciones, la presente investigación es una invitación para que se continúen realizando trabajos en la misma línea (Alcaldía de Medellín 2014, Barrachina 2012, Departamento de Antioquia, 2010, OCDE & Otros 2016, Saenz 2015, UNESCO 2013,2014; UNICEF 2014, Secretaria de Educación del Distrito 2014, entre otros) y se enriquezca la discusión frente a la pertinencia, eficiencia y eficacia de este programa de gobierno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía de Medellín (2014). Expedición Currículo El Plan de Estudios de La Educación Formal Orientaciones Básicas. Documento No. 1. El plan de estudios de la educación formal: orientaciones básicas. Medellín: Impresos Begon S.A.S. Recuperado de: <http://medellin.edu.co/escuelaentornoprotector/documentos-eep/274-1-plan-estudios-educacion-formal/file>

Banco Mundial (2008). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/publication/reference>

Barrachina J. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)

Chaverra B., (2010). Estándares básicos de competencias en Educación Física para la escuela preescolar, básica y media en el Departamento de Antioquia, Colombia. Instituto de Educación Física. Universidad de Antioquia. Medellín – Colombia. Recuperado de: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/100-ca-y-50-l-efyc/descargables/estandares-basicos-de-competencias-en-educacion-fisica-para-la-escuela-preescolar-basica-y-media-en-el-departamento-de-antioquia-colombia>

Departamento de Antioquia (2010). Estándares básicos de Competencias para el Área de Educación Física, Recreación y Deporte en el Departamento de Antioquia. Medellín: Litoimpresos y Servicios Ltda. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/132083998/estandares-edufisica-2011>

Díaz, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de

cambio?. Perfiles educativos vol.28 no.111. México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014) Metodología de la Investigación. 6ta Edición. México: Editorial McGraw Hill.

Kärkkäinen, K. (2012), "Bringing about curriculum innovations: Implicit approaches in the OECD area", OECD Education Working Papers, No. 82, OECD Publishing, París. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/5k95qw8xzl8s-en>.

López, Pedro Luis. (2004). Población, Muestra y Muestreo. Punto Cero, 09(08), 69-74. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es.

MENC (1994). Ley 115 de 1994. Congreso de la Republica de Colombia. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.

_____ (1998). Serie Lineamientos Curriculares. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

_____ (2002). Serie Estándares Básicos de Competencia. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-116042.html>

_____ (2002). Serie Orientaciones Pedagógicas. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340033.html>

_____ (2013). Implementación de los Estándares Básicos de Competencias en el aula. Recuperado de: www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/eje6at.pdf

_____ (2014). Serie Derechos Básicos de Aprendizaje. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107746>

_____ (2014). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Recuperado en: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/que-es-el-pnde>

_____ (2015). Siempre Día E - Derechos Básicos de Aprendizaje. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.

OCDE (2012), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, París, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.

_____ (2013), Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>

_____ (2015), Starting Strong IV: Monitoring and Quality in Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, París, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>.

_____ (2016). La educación en Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. Serie Aprendizajes y Oportunidades. Recuperado en: http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf

Otzen T. & Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Int. J. Morphol. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Rodríguez, G; Gil, J; García, E. (1997). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe, 1999.

Royero, J. (2005). Análisis y perspectivas de las reformas educativas en el mundo. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos38/reformas-educativas-mundo/reformas-educativas-mundo.shtml>

Saenz C. (2015). Propuestas de desarrollo de las competencias básicas y su enfoque desde el área de educación física. Universidad internacional de la rioja. Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3199/23851_396_04062015131245_Trabajofindemaster.CristinaSaenzRioja.pdf?sequence=1

Secretaria de Educación del Distrito (2014). Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40. Recuperado de: <https://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/itemlist/category/72-curriculo-40x40>

UNESCO (2000). Educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos comunes. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>

_____ (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Ediciones del Imbunche. Chile. Recuperado de: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/.../SITIED-espanol.pdf

_____ (2014). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE. Chile. Recuperado de: www.unesco.org/new/es/santiago/terce

UNICEF (2014). Estudio Comparado de la Calidad Educativa en América Latina y el Caribe. Caracas.
Recuperado en:

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/
con4_uibd.nsf/8B2967D64B7346B705258057007
F1C3B/\\$FILE/3-5.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/8B2967D64B7346B705258057007F1C3B/$FILE/3-5.pdf)

COMPETENCIAS DURAS, BLANDAS Y TIC: Una apuesta sinérgica integrada a las prácticas de enseñanza en búsqueda de la Calidad educativa

Filiberto Guzmán, (candidato a PhD)¹ y Gerson Maturana, PhD.²

RESUMEN

La relación Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y desarrollo de competencias, sustenta el establecimiento de una simbiosis sinérgica que contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza en el entorno escolar. Numerosas investigaciones plantean la necesidad de utilizar las TIC como herramienta de formación para potenciar el desarrollo de competencias y habilidades en los escolares, perspectiva de la que no se exceptúa el desarrollo de Habilidades Blandas (HB) o competencias socioemocionales, las que en la actualidad se instauran como complemento insoslayable de formación en el nuevo orden educativo mundial e importante indicador en mejoramiento de la calidad educativa. En esta comunicación se propone una reflexión acerca de la conveniencia de explorar la formación de Competencias Blandas mediadas por el uso de las TIC. La investigación realizada en torno a su utilización y apropiación en el contexto escolar y sus efectos sobre el desarrollo general de competencias, especialmente en lo relacionados con el rendimiento académico, no arroja resultados concluyentes; algunos teóricos señalan que la inclusión de las TIC como soporte para impartir educación en formato tradicional, son un error e invitan a generar otro tipo de articulación a la hora de enseñar; en contravía, otros, la ponderan como importante herramienta de formación en el contexto educativo. En general, los resultados de la revisión documental sobre el tema indican que la relación propuesta, TIC-HB facilita el desarrollo complementario de competencias blandas y con ello, el acceso de los estudiantes que se forman a la educación superior y/o su inserción al mundo laboral. Asimismo, la relación propuesta tiene el potencial de promover la expedición de directrices de política pública educativa para el establecimiento de lineamientos que permitan su integración formal en el currículo escolar de la educación básica y media. Este nuevo escenario educativo de integración curricular vislumbra una esencial contribución, tanto al uso eficiente de los recursos TIC con que cuentan las instituciones educativas como al mejoramiento de nuevas habilidades en los estudiantes, su perfil de egreso y de empleabilidad como Bachilleres; un claro y categórico aporte al mejoramiento de la calidad educativa.

Palabras clave: calidad educativa, competencias blandas, competencias duras, integración curricular, TIC.

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018

¹ Filiberto Guzmán Chitiva
Ingeniero Industrial. Pontificia Universidad Javeriana
Magister en Educación. Universidad Externado de Colombia
Doctorando en Gerencia y Política Educativa. Universidad de Baja California
<https://orcid.org/0000-0002-0054-4601>
Correo: figuzchi@gmail.com
Teléfono: 3222729979
Filiación Institucional: Secretaría de Educación de Cundinamarca, Institución Educativa Departamental La Paz.

² Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD.
Doctor en Educación. Universidad Santo Tomás
Magister en Educación: Pontificia Universidad Javeriana
Ingeniero ambiental: Universidad Manuela Beltrán
Licenciado en Química y Biología. Universidad Tecnológica del Chocó - DLC
<https://orcid.org/0000-0002-2221-809X> Correo: gersonmaturana2000@gmail.com
Teléfono: 3124363625
Filiación Institucional: Secretaría de Educación de Bogotá

Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

HARD, SOFT COMPETENCES AND ICT: A synergistic commitment integrated to teaching practices in search of Educational quality

ABSTRACT

The relationship between Information Technology and Communication (ICT) and the development of competencies, supports the establishment of a synergistic symbiosis that contributes to the improvement of teaching processes in the school environment. Numerous researches suggest the need to use ICT as a training tool to enhance the development of skills and abilities in schoolchildren, a perspective that does not exclude the development of Soft Skills (HB) or socio-emotional skills, which are currently they establish as an unavoidable complement of training in the new world educational order and an important indicator in the improvement of educational quality. This communication proposes a reflection on the convenience of exploring the formation of soft skills mediated by the use of ICT. The research carried out on its use and appropriation in the school context and its effects on the general development of competences, especially in relation to academic performance, does not yield conclusive results; some theorists point out that the inclusion of ICT as a support to impart education in a traditional format is an error and invites us to generate another type of articulation when teaching; in contrast, others consider it as an important training tool in the educational context. In general, the results of the documentary review on the subject indicate that the proposed relationship, TIC-HB facilitates the complementary development of soft skills and with it, the access of students who are trained to higher education and / or their insertion into the work world. Likewise, the proposed relationship has the potential to promote the issuance of public educational policy guidelines for the establishment of guidelines that allow its formal integration into the school curriculum of basic and secondary education. This new educational scenario of curricular integration envisages an essential contribution, both to the efficient use of ICT resources available to educational institutions and to the improvement of new skills in students, their graduation profile and their employability as high school graduates; a clear and categorical contribution to the improvement of educational quality.

Key words: educational quality, soft skills, hard competitions, curricular integration, ICT.

INTRODUCCIÓN

La Tecnología de la Información y la Comunicación –TIC- ha transformado la sociedad y se ha adentrado en la era de la información, un espacio de la historia en el cual, gran parte de las actividades, comunicaciones y relaciones humanas están mediadas por los sistemas. Desde las redes sociales hasta las plataformas de instituciones educativas, gubernamentales o militares, pasando por la intranet de las empresas multinacionales en el mundo contemporáneo, se requiere la habilidad en el manejo de la tecnología.

Este cambio de era también ha permeado la educación, particularmente en la forma en que se imparte el conocimiento, las fuentes en las que se consulta la información, las relaciones y comunicaciones en el aula, la comunicación sincrónica y asincrónica desde lugares diferentes

entre compañeros de estudios y docentes o tutores, la conformación de redes de investigación o conocimiento, la utilización de software interactivo para practicar y aprender de forma autónoma, han causado una disrupción en la educación tradicional.

Los sistemas educativos han venido dotando las Instituciones educativas oficiales con computadores y tabletas. En un primer momento la presencia de TIC con sus componentes de acceso y conectividad en las instituciones educativas ha sido presentada por los entes gubernamentales como evidencia de la mejora de la calidad educativa ya que permiten la enseñanza y la formación de Bachilleres competentes en un mundo globalizado, incluyendo las competencias tecnológicas e informáticas básicas; apuntando de esta manera a una educación pertinente con elementos de calidad.

Se debate sobre la incorporación de las tecnologías digitales en la educación por diversas razones: promover la mejora de la calidad de la educación para que el rendimiento de la enseñanza aumente, para que los países se desarrollen social y económicamente, para que la sociedad disponga de profesionales mejor cualificados, para que se proporcione una amplia inclusión y disminuya el analfabetismo digital. (Fagundes, 2011, p.127).

Al revisar las investigaciones realizadas en la línea TIC - rendimiento académico se puede apreciar que la presencia de estos recursos es necesaria mas no suficiente para mejorar la calidad educativa, pues además se deben complementar con propuestas metodológicas de integración apropiada de TIC para el desarrollo de competencias.

Al realizar la revisión documental se identifica una vertiente teórica que postula de uso de TIC como elemento para formar en competencias blandas y lograr que los estudiantes desarrollen hábiles para integrar grupos de trabajo, actuar colaborativamente, negociar en contextos plurales, idear opciones, procesar información de manera crítica y construir soluciones en equipo.

En el presente artículo se propone usar TIC como herramienta para formar en Competencias Blandas en el nivel de educación media, se concibe que esta relación resulta sinérgica, facilita la mejora la calidad educativa y simultáneamente, se hace un uso eficiente de los recursos TIC con que cuentan las instituciones educativas.

TIC y desempeño académico

Existe una vigorosa línea de investigación que pretende valorar el impacto de las TIC en el rendimiento académico, la literatura disponible es abundante, pero a pesar de ello, no se decanta por una respuesta unísona. Si bien, existen aportes y evidencias en favor de una marcada influencia positiva, también hay posturas en contra. La naturaleza de las investigaciones realizadas es de amplio espectro como las que utilizan la información de las pruebas PISA que abarca a los países de la OCDE y cuya debilidad es que se realizan tan sólo una vez en el tiempo, y las investigaciones de pequeño espectro aplicadas

sobre instituciones educativas particulares que se realizan en períodos de tiempo extendidos para analizar los procesos de aprendizaje, teniendo la particularidad de ser investigaciones en contextos económicos, sociales y culturales particulares.

Se observa que dentro de la línea de investigación numerosos autores, se han centrado en identificar los efectos de uso de TIC sobre las competencias duras -matemáticas, lenguaje, ciencias- pero en la investigación de efectos de uso de TIC sobre el mejoramiento de competencias blandas o socioemocionales, esto es, los antecedentes investigativos son escasos.

Sobre el proceso de implementación de TIC en educación que se ha desarrollado en América Latina, Claro (2010), expresa que se realizó con tres supuestos: el primero que con ella las instituciones educativas capacitarían a los estudiantes en el uso y aplicación de las TIC para ser competentes en un mundo globalizado y comunicado por TIC –Alfabetización digital- el segundo, que con este proceso se reduciría la brecha digital al otorgar acceso universal a todos los jóvenes en las instituciones educativas para su uso y aprovechamiento generando igualdad e inclusión social. La tercera, que por este medio se mejorarían los resultados y desempeños académicos al enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. De estos supuestos argumenta Claro, los indicadores avalan el cumplimiento de los dos primeros, pero sobre el tercero aún no es evidente su efecto.

La postura de Claro es consecuente con la de Muñoz y Ortega (2015) quien manifiestan que los resultados contradictorios de implementación de TIC y mejoramiento de desempeños académicos no deben desalentar a los diseñadores de política pública, sino que por el contrario se debe profundizar la investigación realizando experimentos controlados para encontrar los factores que potencien el uso de TIC en el mejoramiento de los aprendizajes, su efectividad y su evolución en el tiempo. En sintonía con los anteriores, autores como Barrera y Linden (2009) expresan que los hallazgos investigativos representan una importante lección para los hacedores de política pública sobre la importancia de monitorear los programas y no asumir simplemente que Docentes equipados y entrenados voluntariamente implementarán la tecnología proveída en sus clases.

Contrario a estos autores, se encuentra una posición más crítica en la postura de Livingstone (2012) para quien la convincente evidencia de que los mejoramientos de los resultados de aprendizaje permanecen sorpresivamente esquivos, radica en el hecho de que las TIC se promovieron como una vía de mejoramiento de competencias básicas de lectoescritura, matemáticas y ciencia que subsanarían defectos en los procesos de aprendizaje tradicional. La propuesta correcta para Livingstone (2012) es que las TIC deben facilitar un modo de aprendizaje nuevo, flexible, colaborativo entre compañeros que facilite la enseñanza de habilidades vitales demandadas por la economía de la sociedad de la información y la comunicación y de las empresas de servicio global del siglo XXI fomentando el uso de comunicación online y trabajo en red con colaboración entre pares, formulando así una visión en la que las TIC no soportan el modelo de educación tradicional sino que se presentan como aliadas de una versión radicalmente diferente de la pedagogía basada en competencias blandas y nuevas habilidades digitales.

En la línea de Livingstone (2012) se ubica Lim (2007) al afirmar que la integración de TIC en educación debe entenderse como una funcionalidad integral, como una herramienta mediadora para acompañar actividades específicas de enseñanza o aprendizaje previamente estructuradas para alcanzar ciertos objetivos instruccionales. Lim señala que para la efectiva integración de las TIC estas deben ser usadas como una herramienta mediadora en actividades tendientes a desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento de orden superior como son orientación al logro, creación de secuencias y procesos, diseño de estrategias, toma de decisiones, solución de problemas para lo cual requerirán análisis, evaluación, asociación, imaginación, construcción y síntesis a la vez que se espera de los estudiantes, atención plena y esfuerzo cognitivo en el ambiente de aprendizaje.

El debate sobre la incorporación de TIC para mejorar el rendimiento académico continúa al observar la posición de la UNESCO (2014) cuando afirma que una buena práctica de TIC es aquella que logra mejores o nuevos aprendizajes, genera un cambio o prácticas pedagógicas innovadoras y producen un cambio organizacional; en contravía a esta idea, aparece el concepto de Área (2010) para quien la incorporación de TIC en educación implica

cambios a nivel del centro educativo y de la clase, pero no implica necesariamente innovación pedagógica en las prácticas de enseñanza.

Es decir, el uso de los ordenadores y demás tecnologías digitales, en la gran mayoría de las ocasiones, no se traduce en un replanteamiento significativo y radical del modelo didáctico empleado, o en la revisión de los objetivos, contenidos y actividades didácticas desarrolladas en su modelo docente (Área, 2010, p.p. 17-18).

A pesar de las posiciones disímiles, es aceptado que existen algunos factores asociados que viabilizarán una exitosa implementación de TIC. Sobre el particular la UNESCO (2014) manifiesta:

Quando se define la innovación tecnológica en el campo de la educación, no se refiere simplemente a la incorporación de recursos tecnológicos en las aulas, sino que ello implica una transformación cultural, centrada no solo en la manera de gestionar, sino también en la construcción del conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las nuevas configuraciones institucionales, en los roles desempeñados por los profesores y los alumnos, y en la manera creativa de pensar la educación, la tecnología y las escuelas (UNESCO, 201, p. 68).

Esta situación es interpretada por Claro (2010) en el sentido que los documentos publicados dan cuenta que la relación TIC y rendimiento académico no es simple y lineal y, para realizar las investigaciones se deben implementar modelos de estudio más complejos que incorporen los diversos aspectos que esconde esta relación. Claro (2010) Propone en consecuencia abordar tres aspectos a saber:

Hay evidencias de que hay al menos tres dimensiones que es necesario estudiar en mayor profundidad. Una primera dimensión referida a la relación entre el tipo de uso de la tecnología y los resultados de aprendizaje en asignaturas. (...) Una segunda dimensión referida a las condiciones escolares y pedagógicas en que se usan las TIC. (...) Finalmente, una tercera dimensión referida al papel que juegan las características sociales (capital

cultural, capital social y capital económico) e individuales (género, capacidad cognitiva y actitudes) del estudiante en su apropiación y forma de uso de las tecnologías (Claro 2010 p. 23).

El concepto de la CEPAL (2014) es que la integración de las Tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe debe realizarse por medio de un modelo complejo que debe responder a las dimensiones de equidad, calidad y eficiencia, las cuales se deben desarrollar en los componentes de acceso pedagógico y de gestión y de esta manera observar progresos en uso, acceso, contenidos, apropiación y gestión.

Luego de observar esta panorámica de criterios planteados de implementación exitosa de las TICS en la educación para obtener mejoras en rendimiento académico, es pertinente la revisión de resultados relevantes de investigaciones realizadas en esta línea de investigación.

La relación de Competencias Blandas y TIC

Ante la perspectiva contradictoria planteada en los resultados dicotómicos de la revisión realizada, surge la posición de Livingstone (2012) y Lim (2007) quienes arguyen que la implementación de TIC en educación se debe orientar, no ha que soporten el modelo de educación tradicional sino para que creen y desarrollen habilidades de nivel superior conocidas como Competencias Blandas (CB) o Habilidades blandas (HB) en los estudiantes.

Las habilidades blandas son aquellos atributos o características de una persona que le permiten interactuar con otras de manera efectiva, lo que generalmente se enfoca al trabajo, a ciertos aspectos de este, o incluso a la vida diaria. No son sólo un ingrediente en particular, sino que son el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás y otros factores que hacen a una persona dada a relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros (Mujica, 2015, p.1)

Desde la perspectiva de Fiszbein, Cosentino y Cumsille (2016), se puede asumir que las habilidades socio-emocionales - también denominadas habilidades blandas o habilidades transferibles se pueden definir como

(...) un amplio conjunto de habilidades que pueden adquirirse en diversos ambientes (escuela, trabajo, hogar, voluntariado) y son relevantes para cualquier tipo de trabajo. Incluyen la resolución de problemas y habilidades de comunicación, la habilidad para priorizar tareas, para trabajar como parte de un equipo, entre otras. (Md Nasir et al. 2011; Economist Intelligence Unit 2009; Foro Económico Mundial 2015; Heckman y Kautz 2012). Éstas se adquieren tanto dentro como fuera de las escuelas, incluyendo en el hogar, la comunidad y el trabajo (Fiszbein, Cosentino, Cumsille (2016, p. 4).

Desde la gestión educativa, tradicionalmente se han realizado esfuerzos por asegurar la calidad educativa medida en términos de competencias duras en los diferentes campos del saber, las cuales son fácilmente medibles por pruebas estandarizadas. Este enfoque positivista de la educación se ha visto reforzado por las políticas educativas que reconocen mérito y asignación de recursos a las instituciones que obtienen una buena ubicación en los rankings de las pruebas estandarizadas.

La capacitación en competencias técnicas o cognitivas (a veces llamadas —duras) es una condición necesaria, pero no suficiente, para obtener un empleo bien remunerado. Cualquier perfil de cargo involucra competencias no-cognitivas (a veces llamadas —blandas), tales como el trabajo en equipo, o el liderazgo. La educación formal usualmente no entrena las competencias blandas, al menos no de manera explícita. Es muy posible que esta falencia se deba a que la evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales, y por ende la asignación de incentivos económicos, se realiza mediante instrumentos cognitivos. (Singer y otros, 2009, p.1).

Ante el sisma provocado en el entorno productivo y estructuras sociales del siglo XXI con la aparición

de las TIC y más recientemente con el advenimiento de la cuarta revolución industrial las exigencias para los bachilleres que egresan al mundo laboral, o inician su ciclo de estudios en educación terciaria, no se restringen a la evidencia de competencias duras, sino que se extienden a las competencias blandas para poder ser exitosos en la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo.

Para ser verdaderamente competentes, las personas deben ser capaces de relacionarse en sus entornos y participar activamente con sus compañeros de trabajo - clientes internos y sus clientes externos, integrarse en las acciones de equipo necesarias para desarrollar a cabalidad sus tareas, logrando articular las habilidades duras con las habilidades blandas, con la finalidad de que ante determinadas situaciones, estén en capacidad de resolver problemas y alcanzar el éxito en sus gestiones individuales y comunitarias en los ámbitos laborales, sociales y familiares. (Yturralde, 2018, p.1)

La calidad en la educación está ligada a la pertinencia de la misma, por tanto, el perfil de los bachilleres egresados debe incluir además de las competencias laborales específicas, competencias duras y las competencias blandas que les permitan - al culminar su proceso de formación- insertarse en el entorno productivo o realizar proyectos de emprendimiento y formación de empresa de manera exitosa.

Ante el panorama de cambio vertiginoso del entorno social, cultural y económico, los individuos se enfrentan a nuevos desafíos y las organizaciones económicas demandan nuevas competencias para ingresar al mercado laboral. Dado lo anterior, es tarea del sistema educativo replantear estructuras y programas de formación para ofrecer soluciones y ofertar planes de estudios pertinentes y sintonizados con las necesidades actuales.

El trabajo que realizan los empleados de hoy, se compone de muchas menos tareas repetitivas e individuales. Este nuevo contexto, espera colaboradores que sean más autónomos y capaces de trabajar con y a través de otros.

Lo que ha ocasionado un aplanamiento de la jerarquía de la organización tradicional donde las habilidades blandas se vuelven esenciales para todos los empleados, no solo para aquellos que ocupan un rol de supervisión (Brungardt, 2011, citado por Tito y Serrano, 2016, p. 2).

Las necesidades de formación de los egresados de la educación media son múltiples, y no terminan en el dominio de las CD; se requiere adicionalmente las CB, que han surgido de las necesidades de un mundo hiperconectado, con acceso a la red desde cualquier lugar y desde cualquier dispositivo, con organizaciones económicas globales y orientadas al servicio al cliente y al desarrollo personalizado de productos, por lo cual los perfiles de formación requeridos en el mundo actual se han actualizado dando relevancia a las CB, como afirman Matus y Gutiérrez (2015) "según datos de la revista norteamericana, un 77% de los empresarios consideran igual o más importante las habilidades blandas que las habilidades duras como pueden ser el dominio del idioma inglés o las competencias técnicas." (p. 3).

Dando respuesta a la realidad planteada, las investigaciones realizadas y las posturas anteriormente examinadas se puede postular un elemento de mejora de la calidad educativa de la educación media ofreciendo la formación transversal complementaria en competencias blandas y TIC cualificando apropiadamente a los egresados para el mundo laboral como creadores de empresa o empleados competentes, reduciendo la brecha entre escuela y realidad, entre teoría y práctica.

De lo anterior, surge la exigencia al sistema educativo de formalizar un programa de formación transversal en CB y en TIC para el nivel de educación media que ajuste los currículos de estudio tradicionales a la utilización de los medios actuales de comunicación, interrelación y construcción colectiva de proyectos y desarrollo de procesos.

CALIDAD EDUCATIVA		
COMPETENCIAS INTRAPERSONALES	SABER SER EN UN CONTEXTO	COMPETENCIAS BLANDAS
COMPETENCIAS INTERPERSONALES		
COMPETENCIAS CIUDADANAS	SABER SER	
COMPETENCIAS BASICAS	SABER	COMPETENCIAS DURAS
COMPETENCIAS TIC	SABER Y SABER HACER	
COMPETENCIAS LABORALES ESPECIFICAS	SABER HACER EN UN CONTEXTO	

Fig. 1. Competencias Blandas como Elemento de Calidad Educativa. Fuente: elaboración propia

Propuesta de integración de las TIC en el desarrollo de Competencias Blandas

El cambio de realidades en los medios de comunicación y relaciones interpersonales en los ambientes laborales exige al sistema educativo el planteamiento de estrategias y planes de formación que a la par de las competencias tradicionales o competencias duras (CD) basadas en conocimientos técnicos, las que refieren experticia en el hacer, asocien Competencias Blandas (CB) que aporten valía al ser y al rol del individuo como parte de una organización o grupo de trabajo en el cual se requiere interacción adecuada con sus compañeros con elementos de comunicación asertiva, liderazgo, toma de decisiones, autonomía, pensamiento crítico, trabajo en red y trabajo colaborativo.

Los sistemas educativos han estado centrados en la formación de competencias básicas, competencias laborales generales y específicas, competencias ciudadanas y competencias TIC, por lo cual se hace importante la implementación de programas de formación en CB, que, entre otras, cualifiquen al estudiante en los niveles intrapersonal e interpersonal para insertarse exitosamente en ambientes laborales y sociales.

La utilización de TIC disponibles en las instituciones educativas públicas como un medio para la enseñanza de CB es una propuesta de uso eficiente de los recursos aumentando y mejorando la utilización de los mismos para ofrecer una educación con mejores elementos de calidad con los mismos recursos con que hoy disponen las instituciones.

Crear programas de formación de competencias blandas utilizando actividades de formación presencial y escenarios virtuales de comunicación, colaboración, construcción de conocimiento y solución de problemas apoyándose en TIC y conectividad asocia elementos diversos y convergentes para lograr la cualificación de bachilleres competentes y estructurados para la adaptación a entornos organizacionales y laborales diseñados y normados por las nuevas tecnologías y digitalización del mundo actual.

Los empresarios de hoy, dan por sentado que se tiene suficiente preparación técnica e intelectual, para concentrarse en contratar personas que cuenten con habilidades blandas o soft skills. Si bien esto es considerado como una ventaja competitiva en las empresas, la comunidad educativa brinda poca importancia a la enseñanza de estas habilidades. Eso explica de cierta forma, la escasez de talentos que existe ahora en el mercado laboral. (Tito y Serrano, 2016, p.1).

Con la formalización de la educación en competencias blandas en la educación media se puede realizar un aporte al enfoque innovador que debe asumir el sistema educativo para vincular la enseñanza y el desarrollo de las habilidades demandadas por el ámbito laboral y la sociedad de la información; proponiendo metodologías que acerquen la escuela y la realidad; utilizando escenarios virtuales en el aula de clase y estableciendo metas de aprendizaje prácticas que posibiliten la adopción de criterios para valorar el desarrollo de competencias blandas en la educación media de los establecimientos educativos. Los resultados encontrados se pueden utilizar posteriormente como insumos para la adopción de planes, programas y políticas educativas de orden nacional que redunden en prácticas académicas pertinentes, motivantes y ajustadas a los ambientes cambiantes del siglo XXI

generados con modelos y estructuras que ofrecen nuevas maneras de producir, de consumir, de trabajar y de convivir.

El siglo XXI ha mostrado a la sociedad actual que lo único constante es el cambio, y con las dinámicas sociales y económicas lo que hace unas décadas tenía vigencia hoy ya está en desuso, lo mismo ocurre para los modelos, enfoques y tendencias pedagógicas, las cuales deben repensarse y renovarse periódicamente para responder a las demandas de la nueva organización social; en tal sentido, la propuesta de una visión novedosa de uso de TIC dentro del Plan de estudios para formar en CB a partir de la determinación de los efectos que se observen, es deseable. Por lo tanto, se propone la adopción de una simbiosis sinérgica entre estos dos componentes (CB-TIC), adaptaciones curriculares que se concreten en políticas públicas decantadas en Planes de Estudio con lineamientos curriculares y Planes de estudio para la educación Básica y media.

Con la propuesta de complementar los ciclos de formación con integración de TIC en el desarrollo de CB, se optimiza el uso de recursos y se enfocan en el desarrollo de importantes Competencias intrapersonales e interpersonales que hasta el momento no han sido ofrecidas formalmente a los estudiantes en los distintos niveles de formación.

Con el uso de Talleres de formación es posible diseñar e implementar didácticas en el aula de clase que conduzcan al desarrollo simultáneo de CB y CD mediante la utilización de TIC en la realización de las actividades de los estudiantes.

En un primer escenario la propuesta orienta a un uso efectivo de los recursos de que disponen las instituciones educativas para el desarrollo de competencias TIC en los estudiantes. Este es un componente de formación vigente para los educandos en la era de la información.

En un segundo escenario están las CB como un conjunto de habilidades muy deseadas por los empleadores quienes inicialmente contratan a quienes evidencian altos niveles de CD, pero finalmente en los puestos de trabajo se sostienen quienes se vinculan socialmente y trabajan de manera colaborativa aportando positivamente a un ambiente laboral eficaz y eficiente evidenciando CB. Así lo sostiene Yturalde (2018) al afirmar:

"Mientras que las habilidades técnicas o duras son necesarias para generar oportunidades laborales al causar una buena impresión en las entrevistas de trabajo y conseguirlo, las habilidades blandas o sociales son esenciales para retenerlo." (p.1).

La calidad educativa tendrá una mejora importante al formar estudiantes que adicional a las CD también posean destrezas en las CB para que al acceder a vínculos laborales sepan interactuar y mantenerse en estos entornos con sus habilidades interpersonales e intrapersonales.

En un tercer escenario aparece la propuesta de educación formal en CB, las instituciones educativas asumen que estas competencias se aprenden por si solas, pero sin una intencionalidad pedagógica los avances son mínimos, inconscientes y colaterales. Por ello, es conducente plantear un plan de estudios que formalmente desarrolle CB utilizando una nueva configuración pedagógica que vincule TIC- CB y que establezca tiempos, recursos, actividades y aprendizajes esperados. Se requiere establecer así, un modelo de gestión para planear, organizar, implementar y dirigir el uso de estas herramientas virtuales que puede ser replicado en las Instituciones Educativas que ofrecen el nivel de formación media.

CONCLUSIONES

La presencia de herramientas TIC y el acceso a conectividad, por si sola, no impacta en mejores aprendizajes, esto no se hace evidente si no existe una estrategia de integración, uso y apropiación por parte de los docentes durante sus prácticas de enseñanza. Por lo tanto, es imperante la necesidad de explorar nuevas apuestas para mejorar el desempeño académicos y el desarrollo de Competencias blandas (CB) desde una óptica diferente a la educación tradicional orientada principalmente a la formación de competencias duras; se propone desde esta comunicación reflexiva, la asunción del reto, por parte de los docentes y sus instituciones, de integrar curricularmente la enseñanza de Competencias Blandas mediante la integración de TIC a los procesos educativos como un aporte a la calidad educativa. De este modo, el uso de TIC para desarrollar CB se asume como un aporte al mejoramiento de desempeño académico,

cualificación del perfil del egresado y una contribución a la calidad educativa.

En suma, para responder a las necesidades de educación diversas que exige la sociedad actual del conocimiento, es imperante articular en las prácticas de enseñanza Competencias TIC, Competencias duras (CD) y competencias blandas (CB)-, esto es, consolidar el uso y desarrollo de competencias TIC junto con el uso y desarrollo de las CB y CD, a los sistemas educativos demanda la integración curricular de innovadores programas de formación que permita ofertar mejores perfiles de egreso en sus bachilleres, es decir con nuevas habilidades, que les permitan responder apropiadamente a las exigencias sociales y laborales de la sociedad contemporánea. Así, lograr el aprendizaje complementario y sinérgico en los ciclos y tiempos de formación determinados, exige recurrir a múltiples estrategias de aprendizaje enlazando diversas competencias al proceso de formación, estrategias desde las cuales se contribuya a la cristalización de la política respectiva y en general a la mejora continua de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*. [Revista electrónica], 352 (77-97). España. Recuperado en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf [Fecha de consulta 19 de marzo de 2017].

Angrist J. y Lavy, V. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*. [Revista electrónica], 112 (735–765). Recuperado en <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj608LPv6HYAhWLRsYKHc2JAPoQFqgnMAA&url=https%3A%2F%2Feconomics.mit.edu%2Ffiles%2F22&usq=AOvVaw3mVavKuDfnAgcKsuM8b7xU> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Barrera, F. y Linden, L. (2009). The use and misuse of computers in education. World Bank, Impact Evaluation Series, Policy Research Working 4836. Paper [Revista electrónica], 29, (1-43) Recuperado en

<http://documents.worldbank.org/curated/en/346301468022433230/The-use-and-misuse-of-computers-in-education-evidence-from-a-randomized-experiment-in-Colombia> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. CEPAL, Documentos de Proyectos No. 339. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3781-impacto-tic-aprendizajes-estudiantes-estado-arte> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Fagundes, L. (2011). Las condiciones de la innovación para la incorporación de las TIC en la educación. (127-138). En varios autores (2011), *Los Desafíos De Las Tics Para El Cambio Educativo*. OEI. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado en www.oei.es/historico/metast2021/LASTIC2.pdf [Fecha de consulta 19 de marzo de 2017].

Fiszbein, A., C. Cosentino, y B. Cumsille(2016). “El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública.” Washington, DC: Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research.

Formichella, M.M, Alderete, M.V, Di Meglio, G.A (2015). El acceso a las TIC en el hogar como determinante del rendimiento educativo en el nivel medio: un análisis para Argentina. *Investigaciones de Economía de la Educación 10*, edition 1, volume 10, chapter 18, pages 357-374 Asociación de Economía de la Educación. Marta Rahona López & Jennifer Graves (ed.). Recuperado en <https://ideas.repec.org/h/aec/ieed10/10-18.html> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Fuchs, T. y Wößmann, L. (2005). Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School. Institute for Economic Research at the University of Munich. Working Paper No. 8. Recuperado en: <https://econpapers.repec.org/paper/cesceswps/5f1321.htm> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Goolsbee, A. y Guryan, J. (2006) The impact of internet subsidies in public schools. Review of Economics and Statistics [Revista electrónica], Volumen 88, (336-347). Recuperado en <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjtkOaAwKHYAhWHMSYKHTpBB8AQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mitpressjournals.org%2Fdoi%2Fabs%2F10.1162%2Frest.88.2.336&usq=AOvVaw0f2FXnfacXTQW1baial3ww> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Lim, C.P. (2007). Effective Integration of ICT in Singapore Schools: Pedagogical and Policy Implications. Educational Technology Research and Development [Revista Electrónica], Volume 55, Issue 1, (83–116)
Recuperado en: <http://www.redorbit.com/news/education/970275/effective-integration-of-ict-in-singapore-schools-pedagogical-and-policy/> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. London School of Economics and Political Science- LSE Research Online. [Revista Electrónica], 38, (9-24).
Recuperado en http://eprints.lse.ac.uk/42947/1/libfile_repository_Content_Livingstone.%20S_Critical%20reflection_s_Livingstone_Critical%20reflections_2014.pdf [Fecha de consulta Abril 11 de 2018].

Matus, O. y Gutiérrez, A. (2015). Habilidades Blandas: Una ventaja competitiva en la formación tecnológica. Journal of Industrial Neo-Technologies [Revista Electrónica] (32-40).
Recuperado en http://www.iint.usach.cl/sites/jint/files/art_9_print_v2n1iint006-15_v3.0_0.pdf [Fecha de consulta 10 de febrero de 2018].

Mujica J. (2015). ¿Qué son las habilidades blandas y cómo se aprenden? Recuperado en <https://educreea.cl/wp-content/uploads/2016/02/DOC-habilidades-blandas.pdf> [Fecha de consulta 23 de julio de 2018].

Muñoz, R. y Ortega, J.A. (2015). ¿Tienen la banda ancha y las tic un impacto positivo sobre el rendimiento escolar?. El trimestre económico,

[Revista Electrónica], vol. 82, núm. 325, (53-87). Recuperado en <http://132.248.10.25/trimestre/index.php/te/article/view/140> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Myers, T. Blackman, A. Andersen, T. Hay, R. Lee, I. (2014). Cultivating ict students' interpersonal soft skills in online learning environments using traditional active learning techniques. Journal of Learning Design [Revista Electrónica], Vol. 7 No. 3, (38-53).
Recuperado en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048767.pdf> [Fecha de consulta 10 de febrero de 2018].

OECD (2010). Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA. [Libro Digital]
Recuperado en: <https://books.google.com.co/books?id=rSiWAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> [Fecha de consulta 10 de febrero de 2018].

Singer, M. Guzmán, R. Donoso, P. (2009). Entrenando Competencias Blandas en Jóvenes.
Recuperado en http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d070144/uploadlmg/File/PDF/Entrenando_Competicionas_Blandas_en_Jovenes.pdf [Fecha de consulta 10 de febrero de 2018].

Sunkel, G. Trucco, D. Espejo, A. (2014). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Libros de la CEPAL. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
Recuperado en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3120/La%20integraci%C3%B3n%20de%20las%20tecnolog%C3%ADas%20digitales%20en%20las%20escuelas%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Sprietsma, M. (2007). Computers as Pedagogical Tools in Brazil: A Pseudo-panel Analysis. ZEW Discussion Papers 07-040, ZEW - Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung / Center for European Economic Research. . Recuperado en <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0a>

[hUKEwi9itm2wKHYYAhWBjYKHaL7C30QFggqMAA&url=https%3A%2F%2Fideas.repec.org%2Fp%2Fzbw%2Fzewdip%2F5699.html&usg=AOvVaw25biwPfSflqXqU8rsm3WPx](https://ideas.repec.org/fp/2Fzbw/2Fzewdip/2F5699.html&usg=AOvVaw25biwPfSflqXqU8rsm3WPx)

[Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Tito, M. y Serrano, B. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. INNOVA Research Journal, Vol 1, No. 12, (59-76). Recuperado en <http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/81/142> [Fecha de consulta 10 de febrero de 2018].

Torres, J. y Padilla, A. (2013). Las tecnologías de información y comunicación y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas secundarias del departamento de Córdoba – Colombia. Revista Ingeniería al Día, [Revista Electrónica], Vol.1 No.1, (15-23). Recuperado en <http://revista.unisinu.edu.co/revista/index.php/ingenieriaaldia/article/view/15> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

UNESCO (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. [Libro Electrónico]. París: UNESCO. Recuperado en <http://dide.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3455/Informe%20sobre%20tendencias%20sociales%20y%20educativas%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%2c%202014%20pol%C3%ADticas%20TIC%20en%20los%20sistemas%20educativos%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Witte, K. y Rogge, N. (2014) Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education?. UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM TIER WORKING PAPER SERIES TIER WP 14/05. Recuperado en https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi4vOjgwKHYYAhVB2SYKHTrUDcEQFgqvMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.tierweb.nl%2Ftier%2Fassets%2Ffiles%2FUM%2FWorking%2520papers%2FTIER%2520WP%252014-05.pdf&usg=AOvVaw2zXwCY4qA6EMMmc0_fosFE [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2017].

Yturalde, E. (2018). Habilidades blandas. Ecuador. Recuperado en www.habilidadesblandas.com [Fecha de consulta 18 de marzo de 2018].

LAS TIC COMO ESTRATEGIA EN EL DESARROLLO EDUCATIVO

GUSTAVO ADOLFO GONZÁLEZ ROYS

Doctorante en Gerencia y Políticas Educativa Universidad de Baja California (México) Magíster en Gerencia de proyectos I+D Universidad Rafael Belloso (Venezuela) Coordinador de autoevaluación y acreditación.

Universidad Popular del Cesar – Facultad de Bellas Artes gustavogonzalez@unicesar.edu.co

RESUMEN

Las tecnologías de información y comunicación-TIC generan un reto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual ha motivado el siguiente artículo: Las TIC como estrategia en el desarrollo educativo. Su finalidad es reflexionar sobre el rol que representan las TIC en el avance académico y tecnológico tanto en estudiantes como en docentes; así como también, en la praxis educativa actual, interés generado por el apremio de superar los inconvenientes que ocasiona la inercia de las prácticas anteriores y adoptar las tendencias de la educación en lo que respecta al uso de estas. Para ello, se presentan imágenes mentales de las memorias del autor al principio de cada apartado, ubicando al lector en la forma de educar décadas atrás y en lo que representa la era digital para la educación. Metodológicamente es un estudio documental con diseño bibliográfico, sustentado teóricamente en Sibilia (2015), Pedró (2016), Burbules y Callister (2014). Los hallazgos más importantes revelan que el reto educativo en la actualidad implica intercambios, contrastes y complementariedades que deben motivar al docente a ser el mediador del aprendizaje crítico y reflexivo, al tiempo que las organizaciones educativas deben evolucionar hacia la adopción de las TIC, pues su principal función es preparar individuos para un mundo globalizado.

Palabras clave: Prácticas educativas, implicaciones, era digital.

ICT AS A STRATEGY IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

Information and communication-ICT technologies generate a challenge for the teaching-learning process, which has motivated the following article: ICT as a strategy in educational development. Its purpose is to reflect on the role of ICT in the academic and technological progress both in students and teachers; as well as, in the current educational praxis, interest generated by the urge to overcome the inconveniences caused by the inertia of previous practices and adopt the trends of education in regard to the use of them. For this, mental images of the author's memories are presented at the beginning of each section, locating the reader in the form of educating decades ago and in what represents the digital age for education. Methodologically it is a documentary study with bibliographic design, supported theoretically in Sibilia (2015), Pedró (2016), Burbules and Callister (2014). The most important findings reveal that the educational challenge currently involves exchanges, contrasts and complementarities that should motivate the teacher to be the mediator of critical and reflective learning, while educational organizations should evolve towards the adoption of ICT, since its main function is to prepare individuals for a globalized world.

Key words: Educational practices, Implications, digital era.

INTRODUCCIÓN.

Actualmente, existe una ineludible tendencia hacia el desarrollo cada vez más acentuado de los avances tecnológicos, por lo que resulta ineludible la tendencia a orientar y al mismo tiempo, reorganizar la educación desde la certidumbre de que este proceso no puede mantenerse inerte y anclado en los paradigmas cartesianos y newtonianos tradicionales. A esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (S/ F), establece que las TIC tienen un rol fundamental en el acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje de calidad, la formación de docentes, y la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo. Lógicamente hay que abrirse a la adopción de las tecnologías y sobre todo a lo que significan los cambios de paradigmas científico-tecnológicos en una sociedad como la de hoy día, en la que su más notable característica es la de ser mediática y estar al mismo tiempo, mediatizada por nuevas formas de comunicación y con un ilimitado número de mensajes que involucran tanto la aplicación de las múltiples herramientas comunicacionales como la información que se genera y transmite a través de la internet. en ocasión a ello, Domínguez (S/ F), establece que:

"los mismos conllevan a que se eliminan las barreras de los espacios temporales y físicos haciendo que las cosas cambien rápidamente y que solo se perciben cuando son nuevos pero que se integran haciéndose casi imperceptibles modificando los escenarios educativos donde necesariamente se establecen nuevas formas de hacer las cosas y de comunicarse. "

Asumir las implicaciones de esos cambios es una tarea que debe adjudicarse sin demora desde la necesidad de superar los problemas que genera la inercia de las viejas prácticas para adoptar las innumerables tendencias contemporáneas de la educación en lo que respecta al uso de la tecnología, pues las ventajas que ofrece son diversas. Por ello la finalidad es reflexionar acerca

del uso de la TIC como estrategia en el desarrollo educativo, en la praxis del docente y en las organizaciones educativas actuales. Para ello, en el recorrido del artículo se despliegan los siguientes aspectos: Los retos de la educación en la era digital, la reconfiguración del rol del docente en el contexto digital, Integración de las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo en la era digital, además de una contemplación prospectiva de la educación en la era digital.

RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL.

Al traer a mi memoria remembranzas de las instituciones educativas en años anteriores, se presenta una fotografía que evoca a pensar en un ambiente tenso, coercitivo y castigador, caracterizado por tener estudiantes con actitud pasiva. Un escenario que privilegia la bancarización del conocimiento, en el cual el docente era considerado el centro de la enseñanza, la cual, a su vez era fragmentaria, disciplinaria e inflexible. Actualmente, la prontitud de la emergencia que exige la era digital ha transformado esa realidad educativa tanto para el docente, como para el estudiante y para las propias instituciones educativas, y es que su cotidianidad ha cambiado.

En este nuevo panorama conviene tener presente que las tecnologías de la comunicación interactúan en los escenarios educativos, tal como afirma (Negroponte, 2015), quien describe que la información que proviene de los medios digitales no es un asunto que solo concierne a los aparatos tecnológicos y a sus usuarios, es un modo de vida (...) Ciertamente el docente y el estudiante son ahora universales; su entorno ya no es local, sino globalmente digital. De ahí la enorme importancia de entender que existe una nueva configuración cognitiva, los aprendizajes en el sentido clásico en palabras y libros de texto, ya no son interesantes cuando se está frente a un ordenador. De hecho, las Instituciones de Educación Superior deberían funcionar como gestoras de conocimientos, sin

embargo, ello requiere de la consolidación de redes o sistemas de ciencia y tecnología que promuevan la creación y distribución de ese conocimiento (Dora y Rada, 2009).

El proceso educativo actual para Pérez y Tornero (citado en Camarero y Gil, 2018) es activo, supera los modelos fundados en el control estricto del aprendizaje, añade González y Gramigna (2015), además, se presentan mensajes que, ensamblados con sonidos y movimientos, representan una óptima naturalidad respecto al objeto o, a la situación que intentan evocar; las redes sociales se han convertido en una fuente imparable de recursos simbólicos para los estudiantes. Lo señalado por los autores citados explica porque la capacidad socializante de las tecnologías no puede ser desperdiciada, he aquí el reto de la educación en la era digital. Por lo tanto, se requiere de una respuesta innovadora, que puede ser traducida en construir una nueva visión y cultura educativa en los ámbitos personales de los docentes, estudiantes y de las mismas instituciones educativas.

Por lo descrito, pareciera ser que la cuestión direcciona hacia lo que está dejando de hacerse para que el uso de las tecnologías y la comunicación apoyen la calidad educativa en sus nuevos procesos; estos serían según Burbules y Callister (2016), reorganización del aprendizaje y la enseñanza, producción de saberes, hipertextualidad, interactividad y colectividad. En consecuencia, es imperioso repensar en primera instancia la naturaleza del quehacer docente en este complejo, novedoso y acelerado escenario digital, donde forzosamente se tienen que desplegar nuevas habilidades, conocimientos, esquemas de pensamiento, actitudes, afectos y formas de actuación para favorecer las nuevas generaciones, además de comprender los retos que se plantean al obsoleto y descontextualizado sistema educativo actual pues la realidad que se presenta es la de cooperar en el proceso de crecimiento satisfactorio de los ciudadanos contemporáneos, nativos de la era tecnológica.

Los retos de la educación en la era digital están centrados en la incertidumbre y en el complejo entramado que significa asumir que el pensamiento ahora es independiente y el conocimiento ilimitado, flexible, socializado, global, por tanto es cooperativo, dinámico y constantemente deconstruido y construido vertiginosamente; hay poco lugar para el aprendizaje memorístico, por ende nadie domina el conocimiento por completo debido a los permanentes intercambios, complementariedades y contrastes de la enorme energía transformadora de la era digital, el reto es utilizarla a favor nuestro y de la educación (Pedró, 2016).

LA RECONFIGURACIÓN DEL ROL DEL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL.

La imagen mental que acompaña la memoria de nuestra época de estudiante refleja a un docente como una persona común, parada delante de unos estudiantes muy rígidos, fijos, atendiendo la información de quien era considerado una autoridad que sabía mucho, en un contexto en el que su rol se orientaba a enseñar a quienes conocían poco o casi nada. Ese era su papel histórico y socialmente construido, se trataba de la configuración de un modelo pedagógico y didáctico sobre el cual es pertinente reflexionar en el momento actual.

Es que las características que signan el contexto digital actual, exigen la configuración de un nuevo perfil para los docentes. Al respecto, Casablancas (2014), afirma que: “para las coordenadas pedagógicas sobre las cuales se construye en momentos de revisión el desarrollo educativo, necesita inclusive modelos alternativos para diseñar el patrón docente y sus componentes para su formación fundamentada en el conocimiento de las tecnologías digitales”.

Por lo descrito, se infiere que fundar un nuevo rol para el docente implica de algún modo, un proceso de deconstrucción de conocimientos asumidos como universales. La afirmación de Casablancas es apoyada por (Gorodokin, 2013), quien expresa que la “formación es fundamentalmente

deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento y acción”.

Siendo así, entonces asistimos a un escenario que exige un estilo de relación pedagógica diferente, basada en ejes digitales, en la que precisamente son los estudiantes quienes marcan la pauta en el rol de los docentes, para que éstos últimos incursionen en las nuevas formas de aprendizaje y la enseñanza, a través y desde las tecnologías. En este sentido, es preciso indicar que los estudiantes de la actual era digital no son los mismos de los tiempos anteriores, aquellos imaginados al inicio de este apartado: quietos, sumisos y receptores de conocimiento. Esa imagen pasiva ya no existe, ellos los estudiantes pasaron de ser de objetos de formación a sujetos que se educan, que manifiestan inquietudes y quienes buscan constantemente en el proceso educativo un lugar para crecer y aprender.

A partir de esa nueva imagen, emerge la reconfiguración del rol del docente en el contexto digital, donde según Álvarez y Méndez citado por Sibilia (2015), “enseñar con tecnologías es más que introducir una computadora en la clase, constituye un punto de partida desde el cual integrar sus usos en un diseño didáctico relevante”. En esa dirección, las tecnologías emergen como el gran significativo del cambio de época y de vinculación entre docentes y estudiantes, un iceberg digital imposible de obviar ni esquivar, que ha dado la gran oportunidad de revisar roles, funciones y modos de entender la educación formal y la actuación profesional del docente. Más aun cuando las TIC pueden complementar, enriquecer y transformar la educación (UNESCO, S/ F).

Al interpretar la idea central del autor citado, la reconfiguración del hacer del docente en el contexto digital implica el cambio de la imagen de uno que sólo transmitía conocimiento unidireccional, por una que comprenda el intercambio horizontal multidireccional, un docente con la capacidad de entender que ahora la mayor parte de los conocimientos se encuentran alojados

en la Internet, pero que a pesar de ser abundante también es caótico, además desestructurado e interdisciplinario, lo que alude inevitablemente a un docente mediador, moderador, entrenador, guía y experto.

De igual forma el docente de la era digital debe poseer cualidades humanas como la empatía para aproximarse a los estudiantes y conocer sus emociones, necesidades e intereses. También ha de tener un comportamiento motivador, genuino, ser diseñador creativo de originales experiencias de aprendizaje. Es por esto que, el rol del docente en la era digital es más importante; por lo que debe digitalizarse, ser crítico y reflexivo lo cual indica que “el docente se encuentra en un tiempo de mudanza” (Área, 2016).

IMPLICACIONES DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC AL ÁMBITO EDUCATIVO.

Al volver a mirar hacia atrás se comprende que todo ha cambiado. La sociedad, el estilo de nuestro vestuario, el automóvil ya no es el mismo, ni la música que se escucha es igual al de años anteriores. Todo a nuestro alrededor se ha transformado, siendo un proceso de cambio permanente en las últimas décadas. Muchos cambios como los descritos han sucedido, pero sin lugar a duda la forma de comunicarnos ha sido la que ha experimentado mayor transformación.

El acelerado avance del uso de las TIC, modifica continuamente las estructuras sociales y como es natural de igual forma a la educación, además de la forma como interactuamos y reconocemos el mundo, sobre las formas de entender y sobre todo la de aprender pues se ha multiplicado de forma exponencial con la llegada de la tecnología de la información y la comunicación, adoptando nuevos métodos para la adquisición del conocimiento. Hoy día, tanto estudiantes como docentes gozan de autonomía para construir su aprendizaje tanto colectivo como individualmente. A esto, Prieto, Quiñones, Ramírez, Fuentes, Labrada, Pérez y Montero (2015), refieren que las TIC se han constituido en elementos sustantivos inherentes al desarrollo de todas las esferas de la vida, incluía la

educación donde se descubre un universo ilimitado de posibilidades como recurso para el aprendizaje con la posibilidad de expandirse a un mayor número de usuarios de diferentes escenarios con la capacidad de socializar el conocimiento. Lo cual genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje gran repercusión en la expansión de procesos formativos que utilizan la modalidad a distancia y semipresencial pues la posibilidad de aumento de la interacción entre el profesor o tutor y el estudiante, la posibilidad de acceso en el momento y lugar deseado (Álvarez y González, 2005).

Con mucha razón Avalos, Iturralde, Rodríguez y Condes (S/ F) afirman que resulta ineludible asumir el potencial de las tecnologías, porque están en todas partes, modificando las actividades cotidianas del ser humano; el trabajo, las formas de estudiar y el aprendizaje (...). Sin embargo, este potencial sólo se desarrollará con la aplicación de las metodologías adecuadas y la selección propicia de las actividades que integren el aprendizaje activo por parte de los docentes.

Al respecto, las implicaciones de la incorporación de las tecnologías a las aulas de clase conllevan a que los estudiantes se motiven por lo que aprenden, además de ser competentes para operativizar los conocimientos aprehendidos en sus prácticas cotidianas. Así mismo, los docentes logran renovar sus métodos de enseñanza a través de la socialización y la interacción de ellos con sus homólogos de otras instituciones educativas, tanto a escala nacional como internacionalmente, lo cual amplía las perspectivas para el aprendizaje global tan necesario en la era digital tiempo en el que los conocimientos renacen a cada segundo, más aun cuando las Instituciones de educación superior como escenarios donde se promueve el gusto por la investigación, van vinculando principalmente la tendencia del nuevo tipo de enfoque que debe tener la universidad, en el entendido de buscar un proceso de construcción y generación de conocimiento, ello permite recrear escenarios para la conformación de comunidades que propendan por la búsqueda de soluciones a problemáticas del entorno (Avila, 2014).

A lo anterior expuesto, Díaz-Barriga, (2013), menciona que la incorporación de las TIC, a la educación se ha convertido en un proceso, cuya implicancia, va mucho más allá de las herramientas tecnológicas que conforman el ambiente educativo, se habla de una construcción didáctica y la manera cómo se pueda construir y consolidar un aprendizaje significativo en base a la tecnología, en estricto pedagógico se habla del uso tecnológico a la educación. más aun, cuando el estudiante participa como aquel nuevo agente educativo, quien producto de haber nacido en una sociedad tecnificada, se ha convertido en el elemento principal para la comunicación e interacción social (Cabero, 2010).

En esa dirección, al ubicarse en el escenario propio de las instituciones educativas, se debe entender que éstas deben asumir ese tránsito como imperante. Según Hernández (2017), las instituciones deben identificar tres áreas tecnológicas para su transformación; la primera sería la informática, la segunda el procesamiento de datos y la tercera la telecomunicación, estos aspectos influyen definitivamente en el cambio de las instituciones educativas hacia la sociedad contemporánea en el ámbito gerencial y administrativo, logrando que la mismas sea más dinámicas, oportunas, eficientes y eficaces, lo que a largo, mediano y corto plazo hará que sea más productivas y competitivas.

Prieto y otros (2015), explican que: la diversidad de escenarios, contextos y tendencias en la educación en la actualidad imponen nuevos roles en el proceso formativo, al gerencial y al administrativo a lo interno de las instituciones educativas. Este autor también señala que; hay retos para el profesional del futuro y las instituciones como agentes encargados de formación.

La anterior afirmación del autor tiene implicaciones excepcionalmente significativas frente a la perspectiva transformadora de una sociedad que precisa de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación que la adentre de forma definitiva en la era digital. El aprendizaje

continuado según Steffens (citado por Tabares y Correa, 2014) “necesita de las tecnologías de la información y la comunicación, los que prosperarán serán aquellos que hayan sabido adaptarse al nuevo entorno”.

Además, también refieren que “la velocidad con que avanza la ciencia impulsa a profesores y educandos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la búsqueda incesante de información para crear nuevos conocimientos e introducirlos en la práctica social, además de compartirlas. Para ello se precisa del uso eficiente de las TIC como recursos educativos que favorecen la creatividad e independencia de los estudiantes, incrementa el papel orientador del profesor o tutor, a la vez que obliga al estudiante a conocer el manejo de la tecnología y utilizarla en la búsqueda de su propio conocimiento”.

Referencia que coincide con Ayala, (S/ F) al inferir que las TIC, como herramientas tecnológicas han incrementado el grado de significancia y concepción educativa, estableciendo nuevos modelos de comunicación, además de generar espacios de formación, información, debate, reflexión, entre otros; rompiendo con las barreras del tradicionalismo, en el aula.

A MANERA DE REFLEXIÓN: UNA CONTEMPLACIÓN DE LAS IMPLICACIONES DE LA ERA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN.

La educación en el presente siglo está centrada en preparar a las personas para que sean ciudadanos del mundo, capaces de formarse para enfrentar exitosamente los desafíos de las complejas formas de pensamiento y comunicación. Los estudiantes tienen ante sí nuevos modelos para el aprendizaje cooperativo, por lo cual necesitan desarrollar un conocimiento que los lleve a comprender las implicaciones de los desafíos de la era digital.

Este nuevo escenario demanda prácticas educomunicativas centradas en la colaboración mediada por las tecnologías de la información y la comunicación que naturalmente está modificando continuamente su conducta con procesos

cognitivos dinámicos, propios de una sociedad cuya característica está marcada por la formación de redes.

Es innegable que la cultura humana cambió y seguirá cambiando; evoluciona hacia nuevas formas de identidad, la comunicación es diferente, se está superando la fragmentación, marchando aceleradamente hacia visiones más integrales del mundo y de la sociedad.

Tantos retos requieren de docentes que medien y posibiliten una educación significativa y pertinente, quienes deben cultivar nuevas habilidades sociales, cognitivas, comunicativas e interactivas de compromiso ciudadano mediático, capaz de crear colectivamente día tras día un trabajo colaborativo para la evolución social de una ciudadanía en red eficaz y creativa que permita manejar grandes cantidades de información, solucionar problemas complejos con la adopción de pensamiento crítico, innovador, flexible, autónomo para propiciar vínculos entre lo que significa habilidades cognitivas y competencias. Se trata de un tipo de aprendizaje activo que indica que la era digital posee características propias en un proceso histórico en el que el aprendizaje sigue estrategias y caminos diferentes a las diseñadas por las generaciones anteriores.

Las implicaciones del impacto de la era digital no solamente ha influenciado el quehacer de los estudiantes y los docentes, sino también al ámbito gerencial y administrativo de las organizaciones educativas, estas deben avanzar hacia la utilización de los medios informáticos y digitales pues son poderosas herramientas que contribuyen a generar nuevos contextos de socialización del conocimiento y favorecen la rapidez de sus procesos organizacionales; haciendo que estas se planteen metas más exigentes para lograr ser sostenibles en el tiempo, implicando con ello el desarrollo y la capacitación del talento humano para hacerlo más productivo a la hora de liderizar y dar respuestas a las necesidades de los procesos gerenciales y comunicacionales en la gerencia de las organizaciones educativas.

A lo descrito anteriormente, se adiciona que las TIC para las organizaciones educativas del presente y para la población estudiantil, representan la oportunidad de elevar su presencia y permanencia en los mercados globalizados, permitiendo además la interacción virtual entre un número amplio de individuos; generando esquemas de participación más abiertos y flexibles acordes con las demandas de formación de los profesionales en proceso de capacitación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez V. González H. (2005). Didáctica del proceso de formación de los profesionales asistido por las tecnologías de la información y la comunicación. Revista de pedagogía Universitaria.10(3).

Angulo, N. (2013). El ensayo: algunos elementos para la reflexión. México. vol.13 N°.61. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732013000100007 (7/ 11/ 2018).

Area, M. (2016). Ser docente en la escuela digital. Suplemento Profesional de Magisterio, 22. Recuperado en: <https://goo.gl/SGGsoQ>. (mayo, 2018).

Avalos M, Iturralde I, Rodríguez y Conde M (s.f). Como integrar las TIC en la escuela secundaria. Buenos Aires, Argentina.

Ávila, F. (2014). Aproximaciones a dinámicas de formación investigativa: Experiencias en instituciones de educación superior en Colombia. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84- 7666-210-6 – Artículo 1593.

Ayala, O. (sf). Las tecnologías de información y comunicación como recursos educativos en la formación para el ejercicio ciudadano. Integra Educativa, 5(2), 105-118.

Burbules, N y Callister, T. (2016). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de

la información. Buenos Aires, Argentina: Granica S.A

Cabero-Almenara, J . (2010). Las TIC y las universidades: Retos, posibilidades y preocupaciones. Revista de la Educación Superior, 34(135), 77-100.

Camarero, L. y Gil, J . (2018). Comunicación y desarrollo en la sociedad digital: Nuevos discursos y viejos valores del poder cultural. New York: Egreguis Edt.

Casablanco, S. (2014). Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Colección didáctica “Caminos de tiza” Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca.
Recuperado en: http://www.silvinacasablanco.com/libro/Enseñar_con_tecnologias-Silvina_Casablanco.pdf (15/ 9/ 2018)

Díaz-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4(10), 3-21. 10.1016/S2007-2872(13)71921-8

Domínguez, R. (S.F). Nuevas Tecnologías y Educación en el siglo XXI. Revista Eticanet, N° 4 ISSN: 1695-324X. España. Recuperado en: http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero4/Articulos/Formateados/NTIC_SXXI.pdf (15/ 9/ 2018).

Dora M. Rada, C. (2009). Programa de Formación para Desarrollar Competencias Investigativas en Educación Apoyado en las TIC para los Profesores de Nuevo Ingreso de la UPEL-IMP. Vol. 9, Núm. 1-2.
Recuperado de: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3498. (16/ 01/ 2019).

González, J . y Gramigna, A. (2015). La libertad posible: ideas para una educación para la ciudadanía activa a partir de la obra de Michel Foucault. Revista de Educación

N°358. Recuperado en: [https://books.google.com.co/books?id=vCF1CAAAQBAJ&pg=PA530&dq=\(Gonz%C3%A1lez+y+Gramigna&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjerYjoxqneAhXQ1IkKHXFtDswQ6wEIKjAA#v=onepage&q=\(Gonz%C3%A1lez+y+Gramigna&f=false](https://books.google.com.co/books?id=vCF1CAAAQBAJ&pg=PA530&dq=(Gonz%C3%A1lez+y+Gramigna&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjerYjoxqneAhXQ1IkKHXFtDswQ6wEIKjAA#v=onepage&q=(Gonz%C3%A1lez+y+Gramigna&f=false) (15/ 9/ 2018).

Gorodokin, I. (2013). La formación docente y su relación con la epistemología. En Revista Iberoamericana de educación, no. 37. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/1164.htm> (7/ 6/ 2018).

Hernández, R (2017). Impacto de las Tic en la educación: Retos y perspectivas. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Hernández, R. (2018). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Negroponte, N. (2015). Siendo digital. Estados Unidos de América: Knopf Doubleday Publishing Group.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (s.f). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/tic-en-la-educacion/> (16/ 01/ 2019).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (s.f). Las TIC en la educación. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>. (17/ 01/ 2019).

Pedró, F. (2016). Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Madrid, España: Fundación Santillana.

Prieto, Díaz. Quiñones La R. Ramírez D. Fuentes G. Labrada P. Pérez H. Montero V. (s.f). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. Educación Médica Superior; 25(1)95-102 .

Sibilia, P. (2015). Conferencia organizada en el marco del archivo fílmico pedagógico Jóvenes y Escuela. Subsecretaría de equidad y calidad educativa. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Tabares, J y Correa, S. (2014). Tecnología y sociedad: una aproximación a los estudios sociales de la tecnología. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 9, núm. 26. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.

JUVENTUD, TECNOLOGÍA Y CONVIVENCIA: CIBERBULLYING, PROBLEMA DE ACOSO ESCOLAR

Mg. Adriana Marcela Pérez Rodríguez

Magister en Educación de la Universidad del Tolima (Colombia)

Docente de aula I.E.T Joaquín Paris - Tolima.

Docente catedrático de la Universidad del Tolima

Email: napap1874@gmail.com amperezro@ut.edu.co

RESUMEN

Este artículo presentó un estudio general del estado actual de las investigaciones realizadas en el ámbito regional, nacional e internacional de la utilización de las herramientas tecnológicas como medio de acoso entre jóvenes, es decir, el fenómeno del ciberbullying.

Su propósito fue revisar los resultados de investigaciones acerca del tema, buscando una ruta que no se ha manejado aún. Es así como se halla un vacío en investigar la presencia del fenómeno a nivel regional, específicamente en Ibagué, de igual manera hacer una comparación de estos resultados entre una institución privada y una oficial, para lograr emitir datos que permitan contribuir a la minimización del fenómeno y, sobre todo, a su prevención por parte de padres de familia y docentes.

Los documentos hallados sobre el tema, particularmente investigaciones, fueron analizados a partir de los enfoques, metodologías y marcos teóricos referenciados en ellos. Se encontró que las investigaciones en este fenómeno y sus resultados han estado centrados en las estadísticas y datos de recurrencia, en la prevalencia y efectos del ciberbullying en la víctima, al igual que en la identificación de herramientas usadas para tal fin.

Finalmente, se concluye que el fenómeno del ciberbullying tiene más presencia en los grados de secundaria (6-7-8), reflejados a través de la intimidación verbal y física.

Palabras clave: ciberbullying, fenómeno, herramientas tecnológicas, acoso.

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018

Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

YOUTH, TECHNOLOGY AND COEXISTENCE: CIBERBULLYING, PROBLEM OF SCHOOL HARASSMENT

ABSTRACT

This article presented a general study of the current state of research carried out in the regional, national and international scope of the use of technological tools as a means of bullying among young people, that is, the phenomenon of cyberbullying.

Its purpose was to review the results of research on the subject, looking for a route that has not been handled yet. This is how a vacuum is found in investigating the presence of the phenomenon at the regional level, specifically in Ibagué, in the same way making a comparison of these results between a private and an official institution, in order to emit data that contribute to the minimization of the phenomenon and, above all, its prevention by parents and teachers.

The documents found on the subject, particularly research, were analyzed based on the approaches, methodologies and theoretical frameworks referenced in them. It was found that research on this phenomenon and its results have been focused on statistics and recurrence data, on the prevalence and effects of cyberbullying on the victim, as well as on the identification of tools used for this purpose.

Finally, it is concluded that the phenomenon of cyberbullying has more presence in the secondary grades (6-7-8), reflected through verbal and physical intimidation.

Keywords: cyberbullying, phenomenon, technological tools, harassment.

INTRODUCCIÓN

La sociedad en su búsqueda constante por el mejoramiento, cambio permanente e innovación ha venido implementando en las últimas décadas una gama de herramientas tecnológicas, siguiendo el ritmo de los continuos avances científicos y en un marco de globalización económica y cultural, que incide en casi todos los aspectos de nuestra vida. Como contraparte a estas múltiples herramientas, se ha venido dando un uso inadecuado, sobre todo, en la población más joven, las cuales son utilizadas para causar acoso, denigrar y maltratar a sus pares.

DESARROLLO DEL TEMA

La función primordial de estas herramientas se ha concentrado en optimizar y facilitar el intercambio de información de manera rápida y sencilla sin tener en cuenta factores, como la distancia, la cantidad o el tipo de información.

Para corroborar lo anterior, Miniwatts Marketing Group presenta un porcentaje de uso del internet a nivel mundial de 100 %, lo cual permite asegurar que este se convirtió en una herramienta necesaria para el desenvolvimiento y desarrollo en la vida diaria; estas cifras permiten concluir la gran relevancia que las herramientas tecnológicas han venido cultivando en la sociedad.

Por su parte, en el campo educativo, se tiene que las TIC han ganado espacios importantes en los procesos de aula; esto se da porque la educación no puede ser ajena a vivenciar la nueva era en que nos estamos desarrollando, por lo tanto su inserción debe darse a la par con los avances modernos, teniendo en cuenta que éstas son elementos que despiertan motivación a la hora del trabajo en el aula.

En relación con lo anterior, se tiene que:

Su inserción en el campo educativo se ha venido dando en varias etapas, por lo que es primordial la alfabetización en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por lo tanto, las TIC ofrecen la posibilidad de interacción que pasa de una actitud pasiva por parte del alumnado a una actividad constante, a una búsqueda y replanteamiento continuo de contenidos y procedimientos. Aumentan la implicación del alumnado en sus tareas y desarrollan su iniciativa, ya que se ven obligados constantemente a tomar “pequeñas” decisiones, a filtrar información, a escoger y seleccionar (Palomo, 2006).

Por lo anterior, las TIC en el contexto educativo ha permitido ver que los jóvenes o poseen grandes habilidades en el uso de las tecnologías, quedando como aspecto a fortalecer es el uso adecuado que se deben dar a estos medios.

Referente a ello, se tiene que “un niño del siglo XXI convive con las tecnologías prácticamente desde su nacimiento, como si viniera con ellas incorporadas, de modo que rápidamente llegan a constituir una parte natural, y muy atractiva, de su entorno” (Davara, 2006).

Dicho lo anterior, se generan expectativas positivas en nuestra sociedad frente al tema de la inserción de las tecnologías en las aulas; pese a esto surge el interrogante: ¿se está dando un óptimo y buen uso a esas capacidades asociadas a las herramientas? Cuando se ha abierto paso a un fenómeno que, aunque poco mencionado, viene creciendo detrás de toda esta gama de innovadoras herramientas y grandes capacidades de las nuevas generaciones. Así es como el

ciberbullying o acoso virtual se ha tomado un gran espacio en el entorno educativo.

En vista de esto, es importante mencionar que existe una estrecha relación con el fenómeno por investigar y el conocido bullying, el cual ha sido definido como “un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales” (Ortega, 2006)

Así pues, ambos fenómenos hacen parte de un desencadenamiento de violencia y maltrato escolar entre pares, el cual marca su diferencia en los medios que se usan para su ejecución. El bullying se basa en maltrato físico directo y el ciberbullying por su parte utiliza en su ejecución las herramientas tecnológicas, por lo cual marca una diferencia en los medios utilizados para la ejecución.

El uso por primera vez del término bullying o matoneo se atribuye al educador canadiense Bill Belsey, creador del sitio web www.bullying.org, el cual tiene como objetivo prevenir la intimidación en la sociedad mediante la educación y la conciencia. Estos fenómenos hacen parte de acciones ejecutadas por la posible lucha del reconocimiento y el poder en los grupos.

Frente a lo mencionado, surge la necesidad de plantear un anteproyecto de investigación por medio del cual se pueda hallar la presencia del fenómeno del ciberbullying en Ibagué, en una institución de carácter privado, para luego buscar la presencia del mismo fenómeno pero en una institución de carácter oficial (aún no definidas).

Un elemento relevante por mencionar es que el fenómeno ha sido tema de investigación internacional, pero a nivel nacional son escasos los documentos encontrados, por lo que este motivo es un motivo más para caracterizar como importante la investigación que aquí se propone. Indagando en la región, lo más cercano es la investigación relacionada con el bullying, denominada “Intimidación escolar en instituciones educativas estatales de la ciudad de Ibagué”, ejecutada por los estudiantes Claudia Fernández, Isabel Riaño y Pablo Téllez, de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, en 2011, cuyo objetivo fue explorar el bullying en las 13

comunas existentes en Ibagué, tomando una institución educativa de cada una de ellas. Se encontró que un 79 % de los estudiantes de secundaria reconoce la existencia o las prácticas de intimidación o matoneo en las instituciones educativas de la ciudad, reflejadas en burla, apodos y amenazas, en un tipo de intimidación que se clasifica como “intimidación verbal”.

Además, se llega a la agresión física a través de “golpes, patadas, zancadillas, pellizcos, daños a objetos personales y robo de pertenencias” por parte de sus compañeros de estudio. Finalmente concluyen que la intimidación es un fenómeno que se encuentra en todas las instituciones escolares estudiadas. Este resultado permite que surja un gran interrogante frente a la frecuencia del mismo hecho en el mismo contexto (Ibagué), pero con el indicador del uso de herramientas tecnológicas para ejercer el acoso, es decir, el ciberbullying.

Un caso similar es el que se evidencia en una investigación cercana a la región, denominada “Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca”, desarrollada por María Clara Jaramillo (2009), en la Pontificia Universidad Javeriana. Su objetivo principal fue identificar las prevalencias del fenómeno y permitir la implementación de estrategias de intervención que contribuyan a fortalecer las capacidades de afrontamiento a los efectos que esta manifiesta, dado que desarrolló las formas de intimidación física, consideró las diferencias entre los porcentajes de acciones directas, como pegar, estrujar, encerrar, y de acciones donde el uso de la fuerza se hace sobre pertenencias, tales como romper las cosas.

Al revisar el comportamiento por sexo y grado escolar, la anterior investigación encontró concordancia con lo reportado por otros autores, pues, existen diferencias entre el reporte de intimidación física por sexo, mayor entre los hombres, y el grado escolar con inicio en la escolaridad secundaria. En este último aspecto coincide con la investigación desarrollada en España, denominada “Diferencias entre el alumnado de secundaria”, aclarando que esta sí es directamente del fenómeno del ciberbullying que convoca el anteproyecto, mientras que Avilés (2009) analizó las diferencias por sexo y por éxito escolar que el alumnado de educación secundaria presenta frente al fenómeno. Aquí encontró

prevalencia del ciberbullying por sexos: los chicos presentan intensidad superior a las chicas tanto en las situaciones a través del móvil como a través de internet, por su parte en intimidación como en victimización, se encontró que son los sujetos con peores resultados académicos los que están implicados como agresores, y en el caso de la victimización, están implicados en mayor medida tanto aquellos que tienen peores resultados como los que obtienen más éxito escolar, teniendo en cuenta estas conclusiones, es evidente que el fenómeno se da en ambos sexos, y no presenta exclusión frente al rendimiento escolar, pero también más adelante deja ver la investigación que se acosa en mayor grado al alumnado que cumple directrices marcadas por la figuras de autoridad.

Sobre esto, Jaramillo (2009) y Avilés (2009) coinciden en tomar como categoría de estudio el sexo en asocio con la ejecución de los fenómenos de acoso. A su vez se encuentra similitud en querer observar el éxito escolar sobre la prevalencia, la duración, la modalidad, la reacción y los sentimientos que se producen en la víctima. Es de aclarar que Avilés (2009) lleva a cabo su investigación después de haber puesto en práctica diversos programas de convivencia, ofreciendo formación sobre el fenómeno. Este hecho permite ganar confianza entre los estudiantes que participaron en su estudio. Para identificar el acoso, [Heinz Leymann](#), psicólogo nórdico de los años ochenta, estableció tres elementos diferenciadores: la frecuencia, la continuidad en el tiempo y la concurrencia de uno o varios de los hechos enumerados.

De acuerdo con Olweus (1993), citado por Jaramillo (2009), "entre los hombres es 3 ó 4 veces mayor la probabilidad de usar agresión física para intimidar, que entre las niñas". Este dato es coincidente con la investigación mencionada.

En el plano internacional se encuentra un informe reciente de la investigación "Prevalencia y consecuencia del ciberbullying", desarrollada en España y ejecutada por Maite Garaigordobil (2011). Esta tiene por objetivo encontrar prevalencia del fenómeno en varios países de todos los continentes. En ella se emiten cifras estadísticas que permiten concluir alta presencia del fenómeno en todos los países. También se especifica que 40 a 55 % de los escolares están implicados de algún modo (víctimas, agresores, observadores) y 20 a 50 % informan de experiencias de victimización, aunque

únicamente entre 2 y 7 % ha sido víctimas de forma grave.

De igual forma, esta investigación arroja un informe acerca de las características de las víctimas. Algunas de ellas son sentimientos de ansiedad, depresión, estrés, miedo, baja autoestima, nerviosismo, irritabilidad, trastornos del sueño, bajo rendimiento escolar, entre otros. Por su parte, en la investigación "Ciberbullying, forma virtual de intimidación escolar", García Maldonado et al. (2011) muestran, en contraposición a los anteriores planteamientos, que los jóvenes que están frustrados y enojados, al igual que los que presentan mayor tensión o ansiedad, son significativamente más propensos a acosar a otros mediante bullying o ciberbullying. Estos apuntes en cuanto a los victimarios o ciberacosadores, lo cual se suscribe con el objetivo principal de esta investigación que pretende describir y precisar sus diversas características, señalar algunos aspectos inherentes al bullying tradicional y revisar las diferencias entre ambos fenómenos y de paso establecer las de los acosadores, puesto que es necesario identificarlas de tal manera que se pueda llegar a reconocer con facilidad dicho fenómeno.

Por otro lado, Hernández y Solano (2007) en su investigación "Ciberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria", en la Universidad de Murcia (España), apunta como objetivo analizar el concepto, efecto, características y distintas modalidades respecto de que el acoso se puede llevar a cabo a través de múltiples llamadas silenciosas, llamadas a horarios inadecuados, lanzando amenazas, insultando, gritando, enviando mensajes aterrizantes, realizando llamadas con alto contenido sexual, llamando y colgando sucesivamente interrumpiendo de este modo de forma constante a la persona, todo con el propósito de querer asustar a alguien. Estas y muchas más formas de acoso son evidenciadas con más frecuencia de lo que creemos. Cabe destacar que los medios usados para el efecto del acoso han sido estudiados ya en varias investigaciones a nivel internacional, pero del cual se nota un vacío a nivel regional.

Para cambiar el esquema que dejan ver las investigaciones consultadas, se pasa a una que maneja una propuesta de intervención, ella es "Bullying and other forms adolescent violence", de Gómez (2007). En esta se desarrolla una propuesta frente al dramatizado y juego de roles

(*rolerplaying*) como estrategia para permitir a los estudiantes ser más conscientes de sus propias conductas y ponerse en el lugar del otro por medio de diálogos, videos y otros medios que pueden dar cabida al primer paso, como es el de descubrir si el fenómeno está causando presencia y logar detenerlo o por lo menos sacarlo a la luz.

Así las cosas, es importante buscar este punto de equilibrio en el problema para lograr su extinción, ya que tocando ese fondo humano, de sentimiento, enfrentamiento con el yo, se daría un gran paso de avance contra el fenómeno. Para ello es importante conocer qué piensa quien está atacando, cuáles son sus propósitos finales cuando ejerce dicho fenómeno. A su vez, es relevante consultar qué aceptación tiene el victimario en el entorno en que está ejerciendo el acoso, ya que debe quedar claro que no solo están presentes las víctimas y los victimarios, sino también los espectadores u observadores silenciosos, los cuales en su momento pasan a ser actores importantes en la búsqueda de identificación y solución, ya que son los que, de una forma u otra, dan aceptación directa o indirecta al acoso.

Para concluir, se tiene que de acuerdo a la revisión temática realizada, el fenómeno del ciberbullying en sus diversas manifestaciones ha estado incrementándose en las instituciones educativas, debido al fácil acceso que los jóvenes tienen a la tecnología, por la familiarización que los actores han venido cultivando de acuerdo a los avances. Así mismo se tiene que de acuerdo a la categoría edad, la mayor recurrencia está entre los 11 a los 16 años; edades asociadas a los grados 6-7 y 8.

Por su parte, la categoría sexo, tiene mayor presencia en el masculino, aunque con poca diferencia del femenino.

En cuanto a la forma de manifestación se encontró mayor intensidad en el acoso verbal y físico.

CONCLUSIÓN

Finalmente, se concluye que las nuevas tecnologías no solo son medios de comunicación, sino espacios sociales de interacción que supone una transformación radical en la forma como los seres humanos nos comunicamos. A través de

ellas se establecen relaciones de amistad, se forman comunidades, pero también están siendo utilizadas de manera negativa. Por ello, los docentes, padres de familia, adultos en general estamos comprometidos a mediar para que una herramienta que ha traído tantos beneficios a la sociedad se maneje de forma responsable y no sea usada para fines negativos. Se debe impedir que su funcionalidad termine siendo el abuso en la privacidad, fines de persecución y amenaza, medio generativo de descontrol, adicción y otros aspectos negativos que hacen que su finalidad se desvíe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés, M. (2009). Ciberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96.
- Davara, F. (2006). Las nuevas tecnologías y la infancia. Blog sobre innovación y tecnología de Tendencias 21. España.
- Flórez Fernández, J. (2011). Privacidad y redes sociales, etiquetas con problemas. Bilbao.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencia del ciberbullying. Una revision International. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*.
- García Maldonado, G. et al. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-
- Gómez, L. (2011). *Ciberbullying: consecuencias reales de un fenómeno virtual*. Mar del Plata: Universidad Nacional del Mar del Plata.
- Gómez A. et al. (2007). Bullying an other forms of adolescent violence.
- Jaramillo C. et al. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, 6(13).
- Hernández, M. y Solano, I. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. Valencia.

Ortega, R. (2006). *Agresividad, injustificada, bullying y violencia escolar*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de Sevilla.

Palomo R. et al. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Andalucía: Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

Pew Research Center's (2010). Internet & American Life Project Estadísticas.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). [Test AVE](#), acoso y violencia escolar, [Madrid](#).

EXPERIENCIA DE PENSAMIENTO CON LOS MÁS PEQUEÑOS

Mg. Gloria Marlen González Tenjo

Magíster en educación

Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia (Colombia)

Email: glomagote@gmail.com

RESUMEN

El proyecto titulado "Experiencia de pensamiento con los más pequeños", se desarrolló en la Institución Educativa Técnica Nacionalizada de Samacá –IETNS-, con niños y niñas entre los seis y siete años, cuyo objetivo fue determinar las incidencias de la implementación de un plan de aula en filosofía para niños en grado primero.

Para su ejecución, se hizo una exploración de libros, artículos y trabajos de investigación sobre filosofía para niños, tomando como guía el libro "Filomeno y Soffá". Esta novela se trabajó por sesiones con diversas y variadas actividades, con la aprobación de padres de familia, involucrados en la adecuación de espacios, materiales y proceso de aprendizaje de sus hijos.

Se diseñó e implementó un plan de aula, en cada sesión los chicos hacían una reflexión de la experiencia vivida, diligenciando un diario de campo.

Con la información obtenida se elaboró el análisis final, haciéndose evidente que el maestro debe utilizar diferentes estrategias y maniobras para que los niños centren su atención en diversas actividades.

Algunas transformaciones observadas en los chicos a nivel de habilidades fueron manifestadas, no solo a nivel personal sino también en su forma de argumentar, de expresar sentimientos, de pensar y actitudes hacia el otro.

Palabras clave: Dialogo, dimensiones, habilidades, discusión, curiosidad, indagación.

Recibido: 30 de octubre de 2018. Aceptado: 20 de Diciembre de 2018

Received: October 30, 2018 Accepted: December 20, 2018

EXPERIENCE OF THINKING WITH THE SMALLEST

ABSTRACT

The project entitled "Experience of thinking with the smallest", is seen in the Nationalized Educational Institution of Samacá - IETNS -, with children between six and seven years old, whose objective was to determine the incidents of the implementation of a plan of classroom in philosophy for children in first grade.

For its execution, an exploration of books, articles and research works on philosophy for children was made, as a guide to the book "Filomeno y Sofía". This novel is worked with sessions with diverse and varied activities, with the approval of parents, involved in the adaptation of spaces, materials and learning processes of their children.

A classroom plan was designed and implemented, in each session the children made a reflection of the lived experience, completing a field diary.

With the information the final analysis was elaborated, it became evident that the teacher used management strategies for the children to focus their attention in diverse activities.

Some transformations observed in the boys at the skill level were manifested, not only on a personal level but also in their way of arguing, of expressing feelings, of thinking and attitudes towards the other.

Keywords: Dialogue, dimensions, skills, discussion, curiosity, inquiry.

INTRODUCCIÓN

El presente texto pretende hacer un acercamiento a la experiencia de trabajar la "Filosofía para niños" -FpN- a partir de una experiencia de aula, con la lectura de algunos textos filosóficos, adaptación de espacios, entre otros, en la IETNS, en un grado primero de la sede Fray Juan de los Barrios, cuyo objetivo fue "determinar las transformaciones de las capacidades de pensamiento de los niños y niñas del grado primero a partir de una experiencia de aula en perspectiva de filosofía para niños".

En el ejercicio de contextualización se encontraron niños y niñas con diversas capacidades de orden creativo, social, ético, comunicativo, pero, especialmente con un gusto por escuchar historias y por participar en actividades plásticas y escénicas. Así como se evidenciaron diversas potencialidades, también se observó dificultades en habilidades como poca participación en el aula, niños que prefieren escuchar, poco interés en preguntar y/o responder, percibiendo cierta desmotivación para realizar actividades de razonamientos o acciones que impliquen el uso de habilidades de pensamiento; algunas veces se remiten únicamente a lo que observan, a lo superficial, sin generar propuestas, es

decir, hay debilidad en los procesos reflexivos y de pensamiento.

Después de conocer y caminar por el mundo de la filosofía, mundo inicialmente desconocido para todos los involucrados, pero infinitamente llamativo por los grandes avances que se pueden lograr relacionados con el fortalecimiento y evolución del pensamiento en los años iniciales, motivación a la cual se le sumó la curiosidad como maestra, al observar que los niños y las niñas de grado primero muestran un proceso cognitivo insipiente, con dificultad para argumentar correctamente y poca comprensión a nivel general - oral, escrita, textual-. Este hecho no es nuevo, es un fenómeno que se ha venido presentado hace algunos años, observado durante el ejercicio de la práctica docente.

ESTADO DEL ARTE

Este programa inició en Estados Unidos en la universidad de Columbia, fundado por el filósofo, e investigador sobre pedagogía estadounidense Matthew Lipman a finales de la década de los 60. Su objetivo fue la enseñanza de la filosofía y la capacidad de pensar por sí mismo, que a través de actividades donde prima la pregunta y apoyados en

novelas filosóficas las cuales permiten desarrollar diversas experiencias, su proyección inicialmente fue a nivel nacional y poco a poco fue trascendiendo a internacional, en algunos casos siguen literalmente el programa original y en otros casos ha habido innovaciones y modificaciones sobre todo en aspectos metodológicos.

Al iniciar con la revisión teórica para la realización de este proyecto de aula, se conocieron otros ámbitos interesantes que abarca también la filosofía y de alguna forma se modificaron ciertos estereotipos relacionados con ella. “La filosofía es una herramienta que nos permite observar el mundo con otros lentes, con nuevos esquemas y posibilidades antes nunca vistas, es un aliado para pensar nuestra sociedad, quiénes somos y en qué tiempo vivimos. La filosofía se convierte, para los momentos actuales, en una poderosa herramienta de interrogación, ruptura de ciertos modelos y órdenes imperantes que han mercantilizado de tal manera el pensamiento y lo han convertido en un instrumento repetidor, controlador y, sobre todo, eficaz y eficiente (Pulido, 2009).

Como maestra de básica primaria, se comprende que la etapa en la que estos niños se encuentran bajo nuestra orientación y ejemplo, es una de las más importantes en el desarrollo como ser humano; se reconoce que es aquí donde los niños y las niñas inician con el fortalecimiento de sus diferentes potencialidades para desarrollar y adquirir aprendizajes, están ansiosos de entender lo que les sucede a su alrededor, de conocer lo que el mundo les presenta día a día y de encontrar las respuestas adecuadas que satisfagan su mundo personal.

Lo que realmente importa en la educación del pensamiento es que ésta ayude a las personas a tener un mejor desenvolvimiento en el mundo en que viven. En FpN ni la filosofía ni la lógica son fines en sí mismos, pues lo que interesa en este proyecto de educación filosófica es la vida de las personas, en este sentido, al caracterizar el papel de la lógica, no sería correcto pensar que su objetivo es formar amplios y profundos conocedores de esta ciencia; lo que se busca, más bien, es formar personas

razonables, ya que la finalidad de este proyecto de educación filosófica no es cognitivo-instrumental sino ético-político (Pérez, 2006).

Existen dos tipos de conexiones entre la filosofía; la educación y la infancia, la primera afirma que la filosofía potencia el pensar reflexiva y creativamente generando conceptos y perceptivas de entender el mundo. Para Grau (2008) la educación es la potencia transformadora y la dinamizadora de procesos significativos y la infancia es la potencia de vida, es la apertura hacia el descubrimiento, la portadora o productora del saber. Para Grau (2008) Desde hace 4 décadas, gracias a Matthew Lipman, la filosofía ha ido posicionando como un eje central en el proceso educativo, permitiendo abarcar la filosofía de una forma primordial.

La FpN posibilita la creación de un espacio donde el infante deja de ser la proyección del mundo adulto, posibilitando su propia representación del mundo. Sus preguntas son valoradas; estas preguntas buscan saber, hacer comprensibles el porqué de las cosas y si hay otra manera de entenderlas. Son estas preguntas las que hacen ver al niño como un filósofo natural, una manifestación espontánea de la filosofía, una filosofía no apropiada por la conciencia (Grau, 2008).

Lo complementa y clarifica Cubillos (2006) afirmando que la filosofía comienza a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en el, desde los tres hasta los dieciocho años.

Este programa busca desarrollar el pensamiento propio, lo cual es algo espontáneo, no necesita ningún aprendizaje previo; son aquellos pensamientos con los cuales una persona se identifica profundamente, aquellos que ayudan a construir su identidad, de ahí que sean esos pensamientos los que llevan a dialogar, a contribuir con sus pares, siendo capaces de adherirse con fundamento a determinado tipo de posturas, capaces de reflexionar acerca de lo que piensan, que sean críticos para juzgar las perspectivas y creativos para forjarlas (Rojas, 2011).

En este sentido Pulido (2008) propone que la filosofía se ubica crítica y creativamente como forma de resistencia y línea ende salida a la mecanización del pensar en una aventura, una experiencia vital, convirtiéndose en un arma de formación política, de respeto y reconocimiento del otro. Para Hoyos (2010) este proyecto, implica un cambio en la manera de ver la filosofía, tomarla como una materia accesible a todos los niños y niñas sin distinción de ninguna índole, área que puede ser trabajada con niños incluso desde los 3 y 4 años; no es un proyecto que pretenda enseñar la historia de la filosofía, su objetivo fundamental es ayudar a cultivar el espíritu y las habilidades que se necesitan para hacer filosofía.

De acuerdo con Zabala (2014) el proyecto Noria, introduce un elemento más al desarrollo de estas habilidades de pensamiento, "la percepción", la cual abarca acciones como oler, tocar, percibir, mirar y que, en definitiva, son primordiales para desarrollar o fortalecer herramientas básicas para el mejoramiento del pensar en los chicos.

Retomando la idea anterior y según Palacios (2006) es Lipman quien distingue cuatro áreas de habilidades relevantes para un proyecto educativo; estas son las relacionadas con procesos de: a. Razonamiento, b. Investigación, c. Organización, y d. Traducción de la información. A partir de la enseñanza como posibilitadora del pensamiento, define la dimensión de su cultura, lingüística, cognoscitiva, artística, en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber (Pulido 2009).

Para Pérez (2006), el programa de FpN busca formar personas razonables y esta formación supone el desarrollo tanto de la sensibilidad a los contextos como de habilidades de razonamiento para problematizar las situaciones, solucionar los problemas, y ser creativos en la problematización y resolución de los mismos, por lo tanto, la necesidad pedagógica básica que se desprende de este postulado es la capacidad de ofrecer espacios en los que la vida se recree en toda su vivacidad y

complejidad. La filosofía para niños desarrolla habilidades de razonamiento, clarificando y analizando conceptos (Coral, 2012).

Una meta de la FpN es poder ayudar a los niños y niñas a aprender a pensar pensamientos propios en una comunidad de investigación filosófica. "Lipman concibe el pensamiento como algo dinámico y complejo; dinámico porque está en continua transformación y complejo, porque en él se pueden distinguir varias dimensiones, como son la crítica, la creatividad y la ética" (Santiago, 2006).

Según Parra y molina (2006) las habilidades éticas que se pueden desarrollar son de gran importancia, ya que refuerzan la capacidad, en este caso del niño, en pro del buen juicio moral, fomenta el análisis y reflexión de situaciones morales en las cuales ellos pueden verse implicada en su cotidianidad. De igual forma, consideramos que la perspectiva filosófica de la educación genera herramientas necesarias para que los niños se puedan formar como sujetos autónomos; características esenciales del pensamiento filosófico, aportes que según Santiago (2006) brinda el desarrollo de la dimensión ética permitiendo que el chico piense teniendo en cuenta a los demás. La creatividad es definida por Coral (2012) como la elaboración mental, autónoma, transformativa del sujeto, y los objetos, en la que intervienen procesos cognitivo-afectivos para la generación y desarrollo de ideas nuevas, relevantes y pertinentes, para la formulación y solución de retos que responden a sus intereses y perspectivas. La dimensión creativa según lo expuesto por Santiago (2006) permite ir más allá de lo dado, construir algo diferente.

En cuanto a la dimensión crítica, permite evaluar, juzgar, analizar, establecer conexiones, predecir, etc. Algunas herramientas que desarrollan estas habilidades son puestas en juego, evalúan razones, emplean razonamientos correctos, identifican falacias, crean hipótesis, dan ejemplos y contraejemplos (Santiago, 2006).

Marzano (2013) afirma que, para desarrollar pensamiento crítico, es pertinente la enseñanza de estrategias que a su vez posibilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento. Coral (2012) en relación a este postulado proponen ocho actividades o destrezas de pensamiento, que estimulan el tipo de razonamiento, se utiliza en la profundización y el refinamiento de los contenidos adquiridos, estas son: comparación, clasificación, inducción, deducción, análisis de errores, elaboración de fundamentos, abstracción, análisis de diferentes perspectivas.

Para que se lleve a cabo, Hoyos (2010) recomienda que haya un cambio en la manera de estructurar una clase. Requiere que el aula se convierta en una "*Comunidad de indagación filosófica*" comunidad en la cual los chicos revisen sus planteamientos y los de los otros. Para poder lograr este postulado, también se hacen necesarias otras cosas como: cambio en la ubicación espacial de quienes conforman una clase, en la actitud de todos ellos, incluido el maestro. Cubillos (2006) complementa esta idea, refiriéndose a que el cambio en la ubicación espacial radica en la generación de un espacio donde maestro, niñas y niños investiguen, tanto lo que desean enseñar como lo quieren saber; se requiere de igual forma un planteamiento sobre cuáles son los problemas que más interesan y quieren resolverse en el contexto en que se vive.

Santiago (2006) aporta a esta idea, refiriéndose a un tópico básico que debe contener una comunidad de indagación; compartir perspectivas en relación a un tema determinado el cual debe ser investigado. La comunidad de dialogo, son espacios para escuchar, analizar, reflexionar, a partir del respeto a la posición que enriquecen desde la diferencia (Rojas, 2011).

Para Sharp (1994) la comunidad de indagación: es una forma de reunión basada en la solidaridad, los miembros se reconocen unos a otros como personas y tratan de no perder el contacto; Se trata de hacer filosofía con rostros humanos y, al

mismo tiempo, tener el coraje para desarrollar la investigación. En este sentido, Palacio (2006) expone que el desarrollo de una comunidad de indagación debe cumplir con condiciones especiales, recomendando el uso de esta metodología orientada hacia el ejercicio de la argumentación, haciendo énfasis en el dialogo.

Muñoz y Giraldo (2015) consideran que el ideal que debe alcanzar esta metodología, es lograr que el maestro tenga una visión holística de los niños, de este modo, tendrá una capacidad de comprender racionalmente los interrogantes que ellos afrontan cotidianamente, trabajar en una comunidad de indagación es tener la posibilidad de poner en juego lo mejor del pensamiento individual para construir entre todos la mejor manera de ser y pensar. En la comunidad de indagación se producen procesos de fortalecimiento de habilidades de pensamiento cooperativo (Coral, 2012).

En FpN se trabaja a partir de la pregunta como herramienta en el aula, la educación deja de ser un acto dogmático y autoritario (Mariño, 2012). Como manifiesta Santiago (2006) la pregunta ofrece algunas ventajas permitiendo tener como punto departida un problema y no un tema y facilita la focalización de la discusión. Estas preguntas no deben tratarse exclusivamente sobre el texto, pero si, debe existir una referencia hacia él.

En la mayoría de los casos los sistemas educativos, culturales y sociales van mutilando la genialidad con la que elaboramos preguntas cuando somos niños y, si alimentamos esta capacidad para preguntar desde edades tempranas podremos llegar a construir personas más críticas, es decir capaces de elaborar mejores juicios frente a sí mismos, a otras personas, a las instituciones, a procesos culturales y sociales de los que hacemos parte, todo ello en el marco de una comunidad de indagación. (Santiago, 2011).

Otro aspecto importante es el dialogo ya que posibilita incentivar el desarrollo intelectual de los niños, a través de discusiones filosóficas. La FpN

entiende la filosofía como algo que se hace en comunidad, en diálogo permanente con otro, a partir de intereses personales específicos. Según Cubillos (2006) son intereses específicos de los individuos los que determinan el rumbo de la indagación filosófica. Para Santiago (2006) la discusión filosófica constituye el momento central, la que le da sentido a todo, pero, solamente puede surgir de contextos donde se produce un clima que favorece la apertura a los otros, tanto para escucharlos, como para referir algo personal. Se trata de normas y costumbres para así, ser capaz de escuchar, entender aceptando el valor de la posición contraria (Rojas, 2011).

En lo relacionado con el docente, Pulido (2004) dice que el enseñar remite al maestro como el posibilitador del acontecimiento de saber y el aprender, al estudiante como sujeto de este acontecimiento que es el pensar. Enseñar a pensar se convierte en la principal labor de la filosofía, a pensar crítica y creativamente. Según Zabala (2014) el maestro fomenta en los chicos un mayor desarrollo de sus capacidades la adquisición de mayores y mejores elementos que les permite hacer apreciaciones, juicios y razonamientos dentro de la lógica del pensamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer que, como maestro de filosofía, se debe estar en una constante búsqueda y aplicación de variadas herramientas o metodologías innovadoras. Zabala (2014) ofrece algunos lineamientos importantes que se deben desarrollar o desplegar en el maestro de filosofía; poner en uso la imaginación, la creatividad y la lúdica, según él, esto permitirá aprovechar al máximo todo ese potencial que llevan los niños y niñas a las instituciones educativas, y, al desarrollar estas capacidades dentro de la comunidad de indagación, así, a largo plazo, se podría estar ayudando a la generación de comunidades capaces de entrelazar sus pensamientos y ayudarse reciprocamente con respeto y autocrítica, revitalizando al mismo tiempo la forma de enseñar y de fortalecer el razonamiento, fomentando

relaciones que permitan el respeto y la autonomía en su pensar.

El anterior postulado también es retomado por Pulido (2009) quien relaciona al profesor de filosofía con la capacidad de ser suficientemente creativo a través de prácticas inventadas y reinventadas con y para los niños. Cubillos (2006) realiza aportes significativos sobre el papel del docente, resaltando la importancia de dejar pensar o filosofar al educando; él mismo, brinda algunas claves para poder conseguirlo y se orientan a la adquisición por parte de los docentes de una "actitud filosófica" entendida como una postura frente al mundo, al saber, a la sociedad y ante uno mismo. El docente debe adaptarse a una nueva concepción de planificación, un nuevo espacio físico en el cual situarse, un conjunto de recursos diferentes, un rol activo que poco tiene que ver con el que suele desempeñar (Santiago 2006).

PROCESO METODOLÓGICO

La metodología investigativa que oriento el desarrollo de este proyecto fue basada en el diseño cualitativo con método investigación acción, estudiantes y maestra tuvieron interacción constante. Según Sampieri, Collado y Lucio (2010) este tipo de investigación explora a profundidad los fenómenos a estudiar; en este caso, el impacto que tiene la implementación de algunas estrategias pedagógicas fundamentadas en el programa de FpN, y los fenómenos relacionados con procesos cognitivos como pensamiento crítico, ético y creatividad; dichos constructos no pueden ser analizados de forma cuantitativa, pues no se funda sólo en los estudiantes, haciendo a un lado valores y creencias. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para clarificar y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, resulta un proceso más bien "circular" y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada

estudio en particular (Sampieri, Collado y Lucio, 2010).

Se consideró investigación acción ya que aportó información para tomar decisiones en la implementación del plan de aula, mejorando acciones haciendo que los niños y las niñas tomaran conciencia de su papel en este proceso de transformación, formando experiencias, construyendo conocimientos a través de la práctica, mejorando una realidad, donde hubo colaboración de los participantes en la detección de necesidades y la implementación de los resultados del estudio. Fue un camino para auto reflexión donde la maestra comprendía la naturaleza de su práctica, mejorando estrategias y habilidades en los estudiantes, se tenía en cuenta a participación de cada estudiante.

La contextualización se llevó a cabo por medio de un análisis documental del Proyecto Educativo Institucional, planes de aula y observación de los niños y niñas. Esta contextualización permitió determinar con claridad la situación problemática y la construcción de bases para el diseño e implementación de un plan de aula filosófico, desarrollando actividades filosóficas de acuerdo a intereses de los chicos, evaluando sus logros. Según Santiago (2006) la evaluación no es sinónimo de calificar, "pensar es evaluar". La práctica educativa debe tener un giro, debe enseñar a fortalecer habilidades de pensamiento, según Pineda (1993) decir que "hacer pensar filosóficamente a los niños" implica suponer que el niño no es capaz de pensar por su propia cuenta, y con este proyecto se evidenció que solo es cuestión de mejorar ideas de pensamiento.

El desarrollo del proyecto se fundamentó en la novela filosófica "Filomeno y Sofía" y planes de trabajo que orientaron el desarrollo del mismo, siendo preparados con anterioridad, el abordaje con los pequeñitos se llevó a cabo en 20 episodios, los estudiantes compartían experiencias por medio del dialogo y finalmente un plan de aula correspondiente a cada sesión, teniendo en cuenta: eje temático o idea principal, fase uno, correspondía a la

motivación, fase dos, discusión o dialogo filosófico y fase tres el producto como resultado de cada episodio.

Cada suceso se presentó tratando de variar la metodología, por medio de juegos, rondas, lúdicas; seguidamente se realizaba la reconstrucción del texto con el objetivo de enriquecer el grado de comprensión de la lectura y explorando zonas que habían despertado el interés en los niños, posteriormente, se conformaba la agenda en la cual se apuntan los argumentos que se querían discutir, teniendo en cuenta de elegir el tema que a ellos les resultaba más interesante.

En cada cierre podía responder a diferentes objetivos, la clase finalizaba con un ambiente de alegría, donde había una actividad lúdica, un juego, una canción, señalando avances de la investigación. Para esto se hizo una adecuación de espacios, los avances y las necesidades. Inicialmente se hizo una disposición en el aula de forma circular, tratando de mantener este orden para el desarrollo de las otras actividades escolares, posteriormente la adecuación de un espacio llamado "El Ágora", este sitio fue adecuado para desarrollar encuentros pedagógicos y actividades lúdicas.

Al ejecutar este plan, las anécdotas, experiencias, ideas, creencias y demás datos arrojados iban siendo registrados individualmente por grados, en Diarios de Campo instrumento en forma de narración, donde se evidencian los sucesos ocurridos en el lugar, como el aula, ágora, etc. En este diario se registraron tres momentos:

Nota descriptiva: narra cómo se llevó a cabo cada sesión, desarrollo de la actividad motivadora, hora de inicio de cada sesión, ubicación y situaciones notables para desarrollar la actividad. Es en esta etapa donde se desarrollaba la discusión filosófica como tal según lo planeado, se registraron opiniones relevantes, escenarios especiales que se presentaron dándole cabida a la realización de preguntas por parte de los chicos.

Nota metodológica: Se explicaba paso a paso como fue el detonante para llegar a la discusión filosófica, describiendo aspectos positivos y negativos de cada experiencia, opiniones, desarrollo de actividades complementarias, juegos y reflexiones. En esta etapa se destacaban las estrategias utilizadas por el docente.

Nota teórica: se registraron postulados teóricos que apoyaron aspectos de la sesión. Estos registros fueron de gran apoyo ya que no solamente el maestro hacía de lector sino también un aventurero poniendo en práctica teorías. Finalmente se fortalecía cada actividad con un referente teórico, según el resultado de cada sesión.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Culminado el ejercicio queda en discusión si al elegir la implementación de un Plan de Filosofía para niños como una propuesta educativa, se tuvo de realizar un cambio en la práctica pedagógica, optando por dejar de ser un docente de aula cotidiano y transformarlo por el de docente de filosofía. Esto se llevó a cabo con el fin de poder cumplir con el objetivo planteado, logrando estimular en ellos la capacidad de indagar, curiosear, cuestionar y generar en ellos un replanteamiento propio sobre algunos fenómenos, situaciones, experiencias, pensamientos y sentimientos, para que así, puedan explicarse a sí mismos como es que funciona el mundo en el que viven, conviven y crecen.

Los niños y las niñas son poseedores de unos saberes que van adquiriendo a lo largo de sus años de vida, saberes que se han originado como producto de sus relaciones consigo mismo, con la personas y objetos que lo rodean, con sus vivencias y situaciones particulares; es por medio de estas relaciones, de lo que perciben, de lo que ven, de lo que escuchan, de los que viven, que cada día sus conocimientos y pensamientos están siendo transformados, creados, consolidados y modificados.

Los niños y niñas, desde que nacen, están dispuestos al aprendizaje, y este aprendizaje se da por sí mismo, pero en relación con los otros, tanto con sus pares como con los adultos con los que

comparten. Por lo tanto, fue fundamental, pensarlos como seres que se encuentran en plena construcción, ellos se hallan en una de las etapas de consolidación de conocimientos muy importante para su vida.

El papel del maestro es muy importante en la formación de niños y niñas, de él depende que sus estudiantes fortalezcan sus habilidades, de acuerdo a la metodología y estrategias, centrando la atención de sus estudiantes haciendo de su aula un espacio agradable y acogedor.

CONCLUSIONES

La implementación de un plan de filosofía para niños se puede desarrollar en cualquier ámbito educativo, sin distinción de población infantil. Se comprobó que especialmente en el área pedagógica, es una herramienta precisa para poder cumplir con el objetivo propuesto.

Convertir el aula de clase, en comunidades de investigación, donde primen las cuestiones o inquietudes de los niños, permite vivir acontecimientos compartidos, esto hace que los niños se sientan identificados unos con otros, se genere confianza y esto se refleje en una participación más activa, pensada y desinhibida que ponga de manifiesto el respeto por mí y el otro, dando lugar así a grandes transformaciones.

El maestro es una persona esencial en el desarrollo y constitución de los niños, por esta razón, debe entender que es su responsabilidad propiciar una formación crítica, ética y creativa de cada niño y niña, para que, a su vez, tenga las herramientas necesarias para vivir armónicamente en cualquier ámbito social o personal que se le presente.

Con la práctica de la FpN, los involucrados en el proyecto, se sienten parte importante, no solo de su formación educativa sino también, de su formación personal, llevando a la práctica habilidades de forma involuntaria. Se comprobó que los niños y las niñas desarrollan habilidades y capacidades filosóficas desde temprana edad, solo es cuestión de despertar el interés en ellos, pero se

necesita que el maestro se convierta en una persona más dinámica, más creativa, que se apropie de la temática, con búsqueda constante de estrategias de mejoramiento, pensando siempre en motivar a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, J. Carreño G. y Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. En *Universitas Philosophica*.
- Campuzano, A. Campagne, J. y Rueda, E. (2012) Inclusión Escolar y Filosofía para Niños. En Tabanque. *Revista pedagógica*.
- Cely, A, Espinosa, I. y Suárez, M. (2016). Filosofía y literatura: Una experiencia de encuentro con la infancia.
- Coral, A. (2012). Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Creatividad como Potenciadores de Aprendizaje. Pasto Colombia.
- Cubillos, J. (2006). La actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía. Nuevas reflexiones. Río de Janeiro. En *Childhood y Philosophy*.
- Grau, O. (2008) Filosofía, Educación E Infancia. En *Revista Sur Americana De Filosofía Y Educación*. Brasil
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. En *Discusiones Filosóficas*. Manizales
- Llano, C; Quintero, J; González, J y Machado, J (2014). Programa Sofía, filosofar con niños y adolescentes, filosofar con todos. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología y educación. Buenos Aires. Argentina.
- Mariño, L. (2012) La Educación Filosófica como experiencia y posibilidad. En *Revista Praxis & Saber*. Vol. 3. Colombia
- Muñoz, E y Giraldo, P. (2015). Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI. En *Análisis*. Vol. 47. Bogotá Colombia.
- Palacio, R. (2006). El desarrollo de Competencias y su lugar en el programa FpN. En *Educación y Pensamiento*.
- Parra, H. (2006). Filosofía para niños: Metodología para una efectiva normalización. En *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Vol. 27.
- Pérez, M. (2006). La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica en "Filosofía para Niños". *Revista Internacional Magisterio Educación y pedagogía*. No. 21. Bogotá. Colombia.
- Pineda (2003). Filosofía para niños: un acercamiento. Bogotá Colombia. *Universitas Philosophica*.
- Pulido, C. (2009). Aprender y Enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. En *Cuestiones de filosofía*. No. 11. Tunja-Colombia.
- Pulido, O (2004). Del enseñar conceptos como aventura del pensamiento: la filosofía, la pedagogía y los niños. En *Cuestiones de Filosofía*. No. 6. Tunja Colombia.
- Rojas, J. (2011). La comunidad de diálogo y la formación particular. Notas a partir de la filosofía política de Hegel. En *Revista Internacional Magisterio*. No. 48. Bogotá Colombia.
- Saavedra, M. (2014) Espacios de diálogo para la formación ética. Experiencia de enseñar filosofía en la educación media. En el VII encuentro de Filosofía e Infancia, experiencia y perspectivas, Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y

Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.

Santiago, D. (2011). El papel de la pregunta en la construcción de personas críticas. En Revista Internacional Magisterio. No. 48. Bogotá Colombia

Santiago, G. (2006) Filosofía con los más pequeños, Fundamentos y experiencias, En Novedades Educativas. Buenos Aires Argentina.

Sátiro, A. y Puig, I. (2010) Proyecto Noria infantil y primaria. En Octaedro. España.

Zabala, H. (2014) El desarrollo de las habilidades de pensamiento en el programa de Filosofía para niños. En Espiral.Vol.4. Bucaramanga Colombia.