

Para mejorar la calidad educativa en el país, es necesaria una adecuada formación docente, que vaya en búsqueda de la formación integral y la transformación del saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar del estudiantado, a través de la articulación entre la teoría y la práctica, docentes y directivos.

La formación docente está asociada a la emergencia de las nuevas maneras de concebir el conocimiento desde la práctica pedagógica y el saber pedagógico. En otras palabras, la educación de calidad exige un docente con permanente innovación en su actividad profesional. Por lo anterior, es preciso reflexionar acerca de ¿de qué forma nos vemos como docentes? ¿Cómo me perciben los demás? ¿Soy realmente un docente ideal? ¿Cuáles son los valores que orientan mi actuación? ¿Cómo enseño? ¿Promovemos la investigación?

Este libro presenta un esfuerzo de un grupo de autores por dar respuesta a estos cuestionamientos a través de casos y experiencias, cuyo fin es potencializar la calidad educativa en el contexto colombiano.

La armonía entre la teoría y la práctica

La armonía entre la teoría y la práctica: Formación docente

Compiladores
Cecilia Correa de Molina
Daniella Rodríguez Molina
Dany Gallego Quiceno
Ricardo Simancas Trujillo

La armonía entre la teoría y la práctica:

Formación docente

Compiladores

Cecilia Correa de Molina - Daniella Rodríguez Molina

Dany Gallego Quiceno - Ricardo Simancas Trujillo

LA ARMONÍA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA: FORMACIÓN DOCENTE

© Juan Carlos Barrios Contreras • María Victoria Mesa Ojeda • Liliana Martínez Barragán • Daniella Rodríguez Molina • Nelson Hurtado Penagos • Alfredo Rafael Berdugo Vizcaino • Emiro Rafael Castro Mendoza • Jorge Rafael García • Héctor Soto Salas • Arley Ossa Montoya • Astelio Silvera Sarmiento.

Compiladores: Daniella Rodríguez Molina • Cecilia Correa de Molina • Dany Gallego Quiceno • Ricardo Simancas Trujillo

COLECCIÓN LIBROS RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

Prólogo

Daniella Rodríguez Molina

Comité científico

PhD. Carlos Calvo Muñoz

PhD. Miguel Martínez Miguélez

PhD. Carlos Eduardo Maldonado

PhD. Julián Betancourt Morejón

Pares evaluadores

PhD. Francisco Menchén Bellón

PhD. Nancy Chacón Arteaga

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Febrero 2018

Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018

Evaluación de contenidos: Junio de 2018

Correcciones de autor: Agosto de 2018

Aprobación: Octubre de 2018

La armonía entre la teoría y la práctica:

Formación docente

Compiladores

**Cecilia Correa de Molina - Daniella Rodríguez Molina
Dany Gallego Quiceno - Ricardo Simancas Trujillo**

Juan Carlos Barrios Contreras - María Victoria Mesa Ojeda - Liliana Martínez Barragán
Daniella Rodríguez Molina - Kevin Martínez Barrios - Nelson Hurtado Penagos
Alfredo Rafael Berdugo Vizcaino - Emiro Rafael Castro Mendoza - Jorge López García
Héctor Soto Salas - Luis Useche Rodríguez

La armonía entre la teoría y la práctica: formación docente. / compiladores Cecilia Correa de Molina [y otros 3]; Juan Carlos Barrios Contreras [y otros 9]; Prólogo, Daniella Rodríguez Molina -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

252 páginas; figuras: 17x24 cm.
ISBN: 978-958-5533-61-5

1. Prácticas de la enseñanza 2. Formación profesional de maestros 3. Pedagogía 4. Educación – Teorías I. Correa de Molina, Cecilia, compilador II. Rodríguez Molina, Daniella, Compilador-autor III. Simancas Trujillo, Ricardo, compilador IV. Gallego Quiceno, Dany compilador V. Barrios Contreras, Juan Carlos, VI. Mesa Ojeda, María Victoria VII. Martínez Barragán, Liliana VIII. Martínez Barrios, Kevin IX. Hurtado Penagos, Nelson X. Berdugo Vizcaino, Alfredo Rafael X. Castro Mendoza, Emiro Rafael XII. López García, Jorge XIII. Soto Salas, Héctor XIV. Useche Rodríguez, Luis XV. Título

370.71 A733 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Diciembre de 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Barrios Contreras, J. C., Mesa Ojeda, M. V., Martínez Barragán, L., Rodríguez Molina, D., Martínez Barrios, K., Hurtado Penagos, N., . . . Useche Rodríguez, L. Correa de Molina, C., Silvera Sarmiento, A., & Gallego Quiceno, D., (comp) (2018). *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Prólogo.....	7
Formación docente situada en didáctica de la educación	11
Juan Carlos Barrios Contreras	
Jean Piaget y la epistemología genética: importancia en la educación	41
Jorge Luis López García	
Formación para la transparencia: reto en las instituciones educativas públicas	53
María Victoria Mesa Ojeda	
Formación docente desde un enfoque complejo para la concepción de una escuela con pertinencia contextual.....	71
Liliana Martínez Barragán	
La investigación como desafío en la práctica docente	95
Kevin Carlos Martínez Barrios Daniella Rodríguez Molina Hector Soto Salas	
Epistemología genética y educación: de la biología piagetiana al culturalismo de Vigotsky.....	111
Jorge Luis López García	

Gestión organizacional y su proyección al pensamiento complejo	129
Nelson Hurtado Penagos	
Arley Ossa Montoya	
Luis Useche Rodríguez	
Astelio Silvera Sarmiento	
Estrategias para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de básica primaria del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de la ciudad de Sincelejo-Sucre, Colombia, 2016	143
Alfredo Rafael Berdugo Vizcaino	
Emiro Rafael Castro Mendoza	
El fraude académico: una emergencia de la ética universitaria	159
Daniella Rodríguez Molina	
Luis Useche Rodríguez	
Pertinencia de un currículo contable integrador y complejo hacia una formación profesional planetaria	183
Yuleida Ariza Angarita	
La perspectiva socio-cultural de Lev Vigotsky en la educación	205
Jorge Luis López García	
Los discursos globalizantes en educación y su gestión: tensiones y desafíos para el debate de una cultura planetaria	225
Héctor Manuel Soto Salas	
Daniella Rodriguez Molina	
Cecilia Correa de Molina	
Anuar Villalba	

Prólogo

Daniella Rodríguez Molina

Para mejorar la calidad educativa en el país es necesario una adecuada formación docente, que vaya en búsqueda de la formación integral y la transformación del saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar del estudiantado, a través de la articulación entre la teoría y la práctica, docentes y directivos.

Actualmente existen tres ejes transversales que deben ser tenidos en cuenta para la formación docente. Primero, la investigación, en la cual se establezcan espacios de reflexión y problematización sobre las prácticas de aula, fomento a proyectos y redes investigativas en contextos educativos, realidades dinámicas y complejas. El segundo es la evaluación, donde se realizan mediciones periódicas acerca del desempeño, la metodología, la actualización de contenidos y del deber ser y hacer del docente. El tercero es la pedagogía, en la cual se establecen metodologías de enseñanza que se complementan con la diversidad cultural, permitiendo reflexionar permanentemente acerca de la educación y los currículos a utilizar (Ministerio de Educación, 2014).

Es por esta razón, que la evaluación se convierte en un gran reto de la calidad educativa, puesto que, está relacionado con la enseñanza de actitudes, valores, habilidades y conocimientos para un óptimo desarrollo humano, por lo tanto, es necesario repensar el quehacer como docentes y construir una escuela que forme desde la pertinencia y el contexto, enfrentando diversos retos como la investigación, ya que no es solo un hecho metodológico, sino un hecho social, cogniti-

vo, discursivo, psicológico y organizacional (Díaz, 2006). Así como también la formación por competencias, las didácticas y paradigmas emergentes.

La formación docente está asociada a la emergencia de las nuevas maneras de concebir el conocimiento desde la práctica pedagógica y el saber pedagógico. En otras palabras, la educación de calidad exige un docente con permanente innovación en su actividad profesional.

Desde esta perspectiva, se adhiere a la necesidad de repensar qué es realmente importante en el aprendizaje de los estudiantes en el siglo XXI, ya que, muchas veces, se prefiere privilegiar la profundidad en los contenidos sobre la extensión y el aprendizaje superficial, lo que impide la construcción de redes conceptuales y conexiones que ayuden a comprender las distintas dimensiones del objeto y favorezcan el pensar flexiblemente para encontrar soluciones adecuadas, a partir de lo que se sabe, se busca ir más allá de la memorización y del pensamiento rutinario (Civarolo, 2017).

Por lo anterior, es preciso reflexionar: ¿de qué forma nos vemos como docentes? ¿Cómo me perciben los demás? ¿Soy realmente un docente ideal? ¿Cuáles son los valores que orientan mi actuación? ¿Cómo enseño? ¿Promovemos la investigación?

Todos estos cuestionamientos, permiten saber si ha tenido una óptima formación docente y la manera como transmite el conocimiento a los estudiantes y así potencializar la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Civarolo, M. (2017). *Cinco desafíos en la formación docente inicial y continua de nivel secundario*. Recuperado de: <https://www.Magisterio.com.co/articulo/cinco-desafios-en-la-formacion-docente-inicial-y-continua-de-nivel-secundario>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe*, 12, 88-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/761/76109906/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Formación docente, un aspecto clave para la calidad educativa en Colombia*. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-341026.html

Formación docente situada en didáctica de la educación*

Juan Carlos Barrios Contreras¹

RESUMEN

En los ámbitos de la educación actual, uno de los retos de la evaluación de la calidad educativa del sistema escolar, reside claramente, en averiguar cuál es la incidencia que se deriva de las prácticas pedagógicas en la vida cotidiana. Este reto está relacionado con la enseñanza de determinados conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para un completo desarrollo personal y social. Por tanto, las modificaciones en la enseñanza conllevan también cambios en las prácticas relacionadas con la evaluación, con sus métodos e instrumentos.

Desde el desarrollo del presente trabajo investigativo, se pretende abordar el tema del aprendizaje de la evaluación, distinguiéndolo de la evaluación del aprendizaje, específicamente determinar la pertinencia y eficiencia didáctica de los instrumentos de evaluación para el aprendizaje, implementados en las prácticas cotidianas de aula, considerando el tema macro de la evaluación como un eje esencial en el marco del currículo, la formación y los saberes, como línea de investigación desde un enfoque socio-crítico, y la acción-participación como producción de conocimiento para guiar la práctica que conlleva a la modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso investigativo.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

¹ Licenciado en Educación Básica: Énfasis Humanidades. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Doctorando en Ciencias de la Educación. Correo: jcarcon@gmail.com

De igual forma y previo al abordaje del tema de la evaluación, se hace un recorrido conceptual y funcional sobre la formación docente situada y sus implicaciones en el mejoramiento de la práctica evaluativa de los educadores. A lo largo de este itinerario sobre la religación entre formación docente situada y la didáctica de la evaluación, se hace también referencia a la finalidad o aporte de estas dos categorías unidas, en el fortalecimiento de prácticas pedagógicas interdisciplinarias.

EN UN CONTEXTO PROBLÉMICO

En los ámbitos de la educación actual, uno de los retos de la evaluación de la calidad educativa del sistema escolar reside claramente, en averiguar cuál es la incidencia que se deriva de las prácticas pedagógicas en la vida cotidiana, en donde es relevante la importancia que poseen los procesos evaluativos en el transcurrir de dichos procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal y como se aclara más adelante en la fundamentación teórica, la evaluación es la base sobre la que descansa cualquier innovación educativa, por lo que para cambiar las prácticas pedagógicas hacia otros horizontes es condición previa cambiar las prácticas evaluativas, sugiriendo para tal misión, una formación docente situada (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La introducción de las Competencias Básicas por la actual normatividad educativa ha supuesto un nuevo replanteamiento de la formación docente continua hacia nuevas formas de evaluar que tengan en cuenta conocimientos, procedimientos y actitudes, urgiendo el empleo de innovadores instrumentos de evaluación más cercanos a la realidad de los

discentes que consigan una verdadera evaluación formativa, contribuyendo de esta forma a que los educandos aprendan a desarrollarse personal y socialmente. Esta nueva pauta educativa no solo implica que la evaluación de los aprendizajes se alinee con los métodos de enseñanza, sino que las técnicas de evaluación aplicadas permitan condicionar las prácticas de enseñanza.

Según McMillan (2007), “la evaluación en el aula contempla un conjunto de habilidades y actividades que realizan los educadores para dar una retroalimentación a los estudiantes con el propósito de mejorar su motivación y su aprendizaje, mediante el diseño de clases y actividades que satisfagan las necesidades del estudiante”. Sin embargo, en muchas Instituciones Educativas de carácter oficial, los estudiantes muy poco reconocen los logros o desaciertos en sus aprendizajes, probablemente por la implementación de una evaluación meramente sumativa bajo criterios improvisados del docente, tomada como un producto o fase final de una clase; y no como un proceso o una actividad metodológica que pretenda propiciar el aprendizaje en los educandos y que contribuya con la reorientación de la práctica pedagógica del docente. Así las cosas, se estaría implementando en las aulas de clase una evaluación monótona o entendida como punto de referencia, ya que se lleva a cabo principalmente para monitorear y registrar los logros académicos de los estudiantes y el desempeño de la Institución, pero muy poco se provee una evaluación formativa que apoye el aprendizaje, es decir, una evaluación que además de monitorear el aprendizaje (¿están aprendiendo?), también lo diagnostique (¿qué no están aprendiendo?)

y contribuya a incrementar dicho aprendizaje (qué se hace metodológica y didácticamente con la información?).

La problemática planteada sobre la implementación de una evaluación meramente sumativa con fines escasamente de monitoreo de los aprendizajes, se hace mucho más evidente cuando el docente para verificar un aprendizaje en sus estudiantes, que por lo general es de tipo cognitivo, mas no de habilidades ni actitudinal, aplica solo pruebas escritas cuyas respuestas muchas veces implica demostrar o constatar la asimilación memorística de un conocimiento, mas no la resolución de una situación que requiere la puesta en marcha de unas competencias ya adquiridas y apropiadas. Lo anterior ocurre probablemente porque los docentes se ven cada vez más presionados a utilizar evaluaciones en el aula para preparar a los estudiantes en la presentación de pruebas de alto impacto como las Pruebas Saber. A menudo esto significa utilizar pruebas de opción múltiple, las cuales son casi siempre de naturaleza sumativa, por lo que se consideraría que para este caso se estaría enseñando y aprendiendo para el resultado y no desde una evaluación formativa que propenda por la oportunidad o una formación integral que actualmente la sociedad exige. Para Black y William (1998), esta evaluación formativa es cíclica: “los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con desempeños deseados (ideales), toman acciones para que estos sean parecidos, vuelven a comparar y así sucesivamente”. Sin embargo, si el docente no lleva registros académicos producto de una formación y evaluación integral (conocimientos, habilidades y actitudes) de los aprendizajes de sus estudiantes, la promoción y emisión

de juicios del desempeño de los estudiantes, siempre serán improvisadas y no consecuentes con las características reales de los aprendices, por consiguiente, el desarrollo profesional requiere que los docentes trabajen sobre su práctica real, problematizándola, reflexionando sobre las estrategias utilizadas y buscando evidencias de sus efectos, ensayando nuevos modos de trabajo con los estudiantes y analizando sus resultados (Furman, 2012).

Las preguntas de selección múltiple no nos permiten evaluar siempre ciertos aspectos importantes a tener en cuenta cuando un estudiante enuncia una idea, por ejemplo, sus habilidades de argumentación y proposición. Evaluar tantas pruebas escritas puede ser más demorado y tedioso para el docente de acuerdo a su número de estudiantes y cuando es el docente el que asume ese rol puede suceder que el estudiante se desentienda y no logre llegar a desarrollar sus procesos metacognitivos.

El trabajo investigativo sobre la formación docente para aprender a evaluar debe proponer instrumentos evaluativos que no solo impliquen escribir, sino también hablar y actuar y que en los docentes se desarrollen más sus habilidades de observadores y escuchas. Los instrumentos de evaluación deben ser un reflejo del proceso de aprendizaje, es decir, identificar cuestiones claves para ayudar a los estudiantes a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que han obtenido, las múltiples fuentes de evidencia de aprendizajes y las interferencias persistentes a lo largo del proceso. La finalidad es contribuir con el fortalecimiento de sus competencias para tratar

una situación de aprendizaje, relacionar datos, fuentes de información y transferir sus aprendizajes a situaciones nuevas, desde una formación docente situada que adopte un currículo menos agregado y más orientado hacia la integración y el fomento del trabajo interdisciplinario.

JUSTIFICACIÓN

Una de las finalidades educativas hoy en día está ligada con la necesidad que existe de transformar currículos agregados, considerados según Díaz (1998) como un conjunto de contenidos que se encuentran organizados en una relación cerrada. Los objetos de aprendizaje organizados y enseñados de esta forma aislada, sin mucha relación entre los distintos saberes conducen simplemente a unos procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo memorístico sin mucha aplicabilidad a la vida diaria. Se pretende entonces velar por unas prácticas pedagógicas modernas que “suscriban dispositivos de cualificación y fortalecimiento de personal académico y profesional para el ejercicio y desarrollo de la interdisciplinariedad alrededor de diferentes campos del saber y de la práctica en la sociedad” (p.27). Para lograr esta meta es fundamental fortalecer el componente instruccional de la formación docente, basado en un sistema bien estructurado que vele por la relación entre currículo, pedagogía y evaluación al servicio de unas prácticas de aula que evidencien la acción interdisciplinaria del conocimiento, a través de unos procesos evaluativos integrales.

En términos de formación docente como una de las grandes categorías de este trabajo que se enmarca como una investi-

gación acción participante, el éxito radica en propender por unos modelos de desarrollo profesional situado basados en la modificación de prácticas de aula siguiendo estrategias que promuevan intencionadamente su cambio. En consecuencia, y así lo referencian Duque, Celis, Díaz y Gómez (2014), los esquemas de desarrollo profesional basados en cursos, conferencias y talleres masivos y genéricos a los que se invitan a los docentes, no son eficaces para transformar las prácticas de aula mientras no exista cierto nivel de acompañamiento para ayudar a implementar en el aula lo presentado.

Los cambios en las prácticas de aula son posibles con un acompañamiento cercano realizado por educadores expertos que por su competencia en la formación pedagógica y didáctica reflexiva y en la enseñanza de disciplinas específicas estén en la capacidad de impulsar innovaciones en la mirada, acción y relación de los docentes para con sus prácticas. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

La estrategia más apropiada para estos talleres consiste en trabajar en torno a actividades que a su vez los docentes transferirán al aula.

Para lograr unos procesos de enseñanza exitosos es importante empezar a mirar el cómo aprender a evaluar. En una práctica de aula normal se evalúa el aprendizaje de determinado conocimiento, pero muchas veces el instrumento de evaluación seleccionado no permite evidenciar ampliamente si en realidad el educando se apropió o no de ese conocimiento, y mucho menos si dicha evaluación no le permitió retroalimentar sus ideas. Mejorar las metodologías de enseñanza,

significa entonces, liderar unos procesos sobre el aprendizaje de la evaluación y no solo evaluación del y para el aprendizaje. La temática planteada comparte intenciones investigativas con López (2011), al preguntarse: ¿Cómo incorporar otros contextos de interacción pedagógica en el proceso formativo que garanticen la integración y la interdisciplinariedad? (p.107). Esto implica para el docente, además de poseer unos conocimientos de la disciplina del saber que enseña y el conocimiento didáctico de ese contenido, que deba saber planificar esos procesos de evaluación que efectivamente apunten a constatar, diagnosticar y retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes, para cumplir con las características de la evaluación cognitiva, sistemática, integradora y continua.

El aprender a evaluar implicaría manejar un arte de enseñar, pero no solo enseñar un saber específico, sino tomar la evaluación como una herramienta didáctica que propiciaría la interdisciplinariedad de saberes, esto es, establecer criterios de evaluación que involucren ejes temáticos de diversas áreas de enseñanza y no de una asignatura en especial que se esté orientando en los momentos de la clase. Al respecto, De Tezanos (2006) manifiesta que la didáctica al igual que la pedagogía, trabaja en el horizonte de la disciplina científica, cuya finalidad es “la complejidad de la enseñanza y sus relaciones con el proceso de apropiación y construcción del conocimiento”. Sin embargo, desde la proyección de esta propuesta, la intención no es tratar la didáctica de un saber específico, sino la didáctica que debe utilizar un docente para saber evaluar y ante todo que esa evaluación integre saberes de varias disciplinas o asignaturas al tiempo. Se trata en este

caso, de considerar a la evaluación no como una disciplina específica sobre la cual recaer el arte de saber enseñarla, sino aceptar la evaluación como lo que es, un proceso, que le urge tener su propia didáctica.

Las primeras indagaciones empíricas en torno a esta investigación sobre la formación docente situada en didáctica para evaluar, evidencian que los exámenes y trabajos escritos son las herramientas de evaluación del aprendizaje más empleadas por los alumnos, seguidos del cuaderno y la observación diaria. Las programaciones curriculares de los docentes de primaria recogen de dos a cuatro instrumentos para poder llevar a cabo la evaluación de los estudiantes, pero casi no aparecen instrumentos más novedosos que sirvan para evaluar el desempeño de los educandos y el interés, participación, habilidades y actitudes demostradas en los contextos escolares (proyectos, estudio de casos, portafolio) más allá de los tradicionales trabajos y cuadernos. Probablemente porque el docente aún conserva una concepción de evaluación como un producto final y no como un proceso que entraría a regular los métodos de enseñanza, por lo cual, es fundamental dominar las dimensiones, componentes y clasificaciones del acto didáctico de la evaluación, en el marco de una formación docente situada, tal como se pretende desde el desarrollo de esta tesis doctoral.

PREGUNTAS CIENTÍFICAS

- ¿Por qué las Prácticas Evaluativas de los docentes regulan los procesos de enseñanza interdisciplinar en el aula?

- ¿Por qué considerar la evaluación como una herramienta metodológica de enseñanza en el aula?
- ¿Qué lineamientos marcan las Leyes Educativas sobre Evaluación?
- ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de primaria acerca de la evaluación?
- ¿Qué aspectos tienen en cuenta los docentes de primaria para diseñar sus programaciones didácticas y qué criterios de evaluación se siguen?
- ¿Qué competencias básicas son las más evaluadas a los estudiantes en el aula?
- ¿Qué impresiones tienen los supervisores educativos de las prácticas evaluativas que realizan los docentes de primaria?

OBJETIVO GENERAL

Identificar la relación de las Prácticas Evaluativas de los docentes con los procesos de enseñanza interdisciplinar en el aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer los instrumentos evaluativos que los docentes del Nivel de Primaria adoptan para monitorear, diagnosticar e incrementar el aprendizaje de los estudiantes, desde su experiencia y normatividad.
- Indagar sobre la finalidad de la evaluación al ser considerada como una herramienta metodológica de enseñanza

interdisciplinar en el aula.

- Categorizar las dimensiones, componentes y clasificaciones del acto didáctico de la evaluación, en el marco de una formación docente situada.

Estado del Arte (Algunos Avances)

La introducción de las competencias básicas en el currículo ha supuesto la mayor novedad educativa en los últimos años. Su aparición conlleva una serie de cambios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las disciplinas escolares, y más aún desde el Nivel de Primaria, en donde el docente debería apostarle más a las prácticas pedagógicas interdisciplinarias, comoquiera que orienta todas las áreas obligatorias de enseñanza en cumplimiento a una asignación académica y a unos lineamientos normativos de la educación en Colombia.

Dichos cambios están relacionados con la enseñanza de determinados conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para un completo desarrollo personal y social. Por tanto, las modificaciones en la enseñanza conllevan también cambios en las prácticas relacionadas con la evaluación, con sus métodos e instrumentos. Si tenemos ello en cuenta, la evaluación de los aprendizajes no puede sostenerse solamente en la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que debe orientarse hacia la aplicación de dichos conocimientos en situaciones cotidianas (Tiana, 2011).

En tal sentido, desde el desarrollo de esta tesis doctoral, pretendiendo identificar la relación de las Prácticas Evaluativas

de los docentes de primaria con los procesos de enseñanza interdisciplinar en el aula, se hace necesario abordar el recorrido investigativo del desarrollo de categorías como las que señala el presente trabajo en su objetivo central (Evaluación, Didáctica y Formación Docente Situada), al igual que su incidencia y aportes a los procesos de enseñanza-aprendizaje que son objeto referencial para el diseño y aplicación de esta investigación.

En términos de evaluación y teniendo en cuenta la problemática planteada sobre la implementación de una evaluación meramente sumativa con fines escasamente de monitoreo de los aprendizajes, sobre la cual se perfila esta indagación con el fin de aportar teoría para su transformación, Montea-gudo (2014) en su tesis doctoral de la Universidad de Murcia España, sobre las prácticas de evaluación impartidas por docentes de secundaria, concluye en cuanto a las concepciones de los mismos docentes, que “la evaluación es un asunto subjetivo, dependiendo la actuación de los docentes del juicio individual de cada uno. Al no contar con la formación suficiente en este campo, se muestran contrarios a cambiar sus prácticas de evaluación” ..”es precisamente esa resistencia al cambio lo que origina que los docentes no suelen acomodar sus comentarios a sus prácticas de evaluación” (p.359).

En coherencia con lo expuesto, la persistencia de formas de evaluación tradicionales, resaltadas como objeto de estudio de esta investigación, sustentadas en exámenes memorísticos, guarda estrecha relación con la deficitaria formación de los docentes en este campo, donde las prácticas de evaluación

que desarrollan las han adquirido con la práctica diaria y con la ayuda de compañeros veteranos. Una vez que consideran que han aprendido a evaluar se muestran incapaces, incluso reacios, a cambiar sus prácticas ante las modificaciones legislativas, y más cuando, tras los últimos lineamientos en Colombia, a través del Decreto 1290 de 2009, les resulta caótica la evaluación por competencias. En este sentido los docentes no suelen ajustar parte de sus concepciones a las prácticas, pues, como se ha comprobado con la revisión de los planes de estudio, pruebas escritas y grupo de discusión, a pesar de defender la formación integral como la fase más importante de la evaluación, o que los exámenes conceptuales no ayudan al aprendizaje de los estudiantes, son precisamente este tipo de exámenes, basados en el recuerdo de contenidos conceptuales, y con perfil de evaluación final, los que siguen mostrando su preponderancia como instrumento de evaluación. Al no exigir al estudiantado reflexión ni resolución de problemas, este tipo de ejercicios ve mermada su efectividad (Treat, 2012).

Las indagaciones de Monteagudo (2014) presuponen en gran medida a las pretensiones planteadas desde los objetivos centrales de esta tesis, específicamente sobre el hecho de averiguar por los instrumentos evaluativos que los docentes del Nivel de Primaria adoptan para monitorear, diagnosticar e incrementar el aprendizaje de los estudiantes. El autor de referencia plantea que los modelos de pruebas escritas requieren de la presencia mayoritaria de la competencia social y ciudadana, pero solo parcialmente, ya que la parte de actitudes y valores que dicha competencia posee no tiene cabida en los

exámenes. Por otro lado, el débil peso de procedimientos y ejercicios de resolución de problemas dificulta la comprensión de fenómenos generales y una aprehensión holística de los conocimientos que engloba esta competencia, produciéndose así un desfase entre lo que marca el currículo y recogen las programaciones didácticas con lo que se evalúa a través de los exámenes, que son la principal herramienta para evaluar, según la concepción actual de los docentes de primaria.

Considerando este aporte de Monteagudo, en lo que respecta a la realidad actual sobre prácticas evaluativas de tipo conceptual, bajo la aplicación de pruebas escritas meramente sumativas como el principal instrumento de evaluación de los aprendizajes en el aula, se pretende desde este trabajo investigativo, indagar sobre la finalidad de la evaluación pero considerándola como una herramienta metodológica de enseñanza interdisciplinar en el aula y no solo como una actividad terminal dentro de un acto académico, para demostrar, si es el caso, que la evaluación permite regular tanto los procesos de aprendizaje como las metodologías de enseñanza.

En términos de Formación Docente Situada como otra de las grandes categorías de este trabajo investigativo, es preciso resaltar que una educación de calidad exige un profesorado con una permanente actitud de innovación en su actividad profesional. Para ello debe disponer de los elementos y recursos necesarios que le permitan, partiendo de la reflexión de su misma práctica pedagógica, detectar y satisfacer las necesidades formativas que de ella se deriven, desarrollando su cultura profesional, y más aún si se constituye en miembro

activo de una comunidad de aprendizaje dentro de una Institución Educativa que esté velando constantemente por la consecución de los fines y objetivos escolares que muy seguramente pretenden una mejor calidad de la educación para atender contextos regionales, nacionales e internacionales (Colombia Aprende, 2014).

La formación docente continua, llamada también Situada, es lo más adecuado para un profesorado que tiene que dar respuestas a las demandas de una sociedad en permanente cambio. Este modelo exige dentro de las propias Instituciones Educativas, dinámicas de trabajo colaborativo que conduzcan, de forma conjunta, a encontrar ámbitos de mejora en su práctica educativa, que, para este fin investigativo, se pretende categorizar las dimensiones, componentes y clasificaciones del acto didáctico de la evaluación, en el marco de una formación docente situada, como un aporte metodológico al quehacer docente, ajustado al cambio e innovación requeridos por la sociedad hoy en día (Fustier, s.f.).

Al indagar sobre este tipo de formación docente situada en algunos países como España, se resaltan las investigaciones de Gutiérrez (2005) en su tesis sobre la formación permanente del profesorado y su incidencia en la mejora de la calidad educativa. El autor reconoce, posterior al abundante material teórico y empírico que constituyeron sus objetos de estudio, que los Centros de Profesorado establecidos por el Gobierno Educativo Español como un modelo de formación permanente de los docentes, catalogados como unidades de la Consejería de Educación y Ciencia, encargados de la plani-

ficación, desarrollo y aplicación de las acciones formativas en un ámbito geográfico de actuación, tienen la función de asesorar a otros docentes sobre su misma práctica pedagógica.

La función de los Centros de Profesorado es potenciar una formación entre iguales mediante compañeros asesores, que no son expertos infalibles, sino colegas que, perteneciendo al mismo origen formativo, ayudan y colaboran con sus compañeros en los procesos de formación permanente (Correa, Rodríguez, Molina, Simancas & Gallego, 2018). Este asesor debe acercar la formación a la realidad de las Instituciones Educativas; conectando con los proyectos pedagógicos de aula, haciéndoles un seguimiento y propiciando la reflexión. El profesional dedicado al asesoramiento debe formar parte importante de la labor educativa e integrarse de lleno en la gestión escolar (Gutiérrez, 2005).

Estos asesores son nombrados en comisión de servicios, con reserva del puesto de trabajo de origen, por un periodo máximo de seis años renovable cada año, estableciéndose un proceso de evaluación del ejercicio de esta función cada dos años, cuya valoración positiva determinará su continuidad. Al finalizar el periodo de desempeño de la función asesora no se podrá optar de nuevo a ella sin mediar un lapso de dos años de ejercicio de la docencia en su centro educativo de destino. Los asesores ejercen sus funciones bajo la dirección técnica del Director del Centro del Profesorado.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional a través del Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos

a Aprender, viene liderando desde el año 2011 una formación docente situada a docentes del Nivel Primaria de las Instituciones Educativas oficiales de todo el país. Este modelo de formación continua consiste en ayudar a fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria desde el acompañamiento in situ que lideran otros docentes del mismo rango académico y laboral de los colegas acompañados. Estos asesores reciben la denominación de docentes tutores, catalogados mediante comisión de servicios, al igual que en España, y son seleccionados a través de concursos de méritos y los resultados de las evaluaciones de ascenso a las que son sometidos anualmente los docentes en ejercicio desde el año 2012.

Los acompañamientos situados realizados a los docentes de primaria se basan en la potencialización de los conocimientos didácticos del contenido en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en la evaluación formativa, la incorporación de materiales educativos, la gestión de aula y la planeación docente. Hasta el momento la estrategia solo tiene como indicador de efectividad los resultados que se obtienen anualmente en las Pruebas Saber implementadas a estudiantes de 3°, 5°, 9° y 11°, de allí se toman además los referentes para ajustar cada año el Plan Operativo del Programa Todos a Aprender.

Fundamentación Teórica (Algunos Avances)

Al abordar esta breve exposición de la religación entre la formación docente situada y la didáctica de la evaluación como pericia en la generación de prácticas pedagógicas interdisciplinarias, es preciso resaltar que la temática propuesta corresponde con las actuales intenciones de las Ciencias de la

Educación al provocar innovaciones externas que contribuyen al desarrollo del conocimiento, “en la medida que la actividad educativa intencional cree nuevas opciones y que el dinamismo inherente a esa actividad educativa pueda romper caducos esquemas y crear nuevos planteamientos y paradigmas” (Colom, A & Rodríguez, M., 1996. p, 53). De la misma forma, el trabajo planteado desde la categoría de la formación docente situada y la didáctica de la evaluación constituyen una manifestación más de la Pedagogía, considerada según Flórez (2005) como el “resultado de múltiples encuentros y reflexiones que permite el despliegue y enriquecimiento de las teorías, orienta y fortalece las prácticas, desentraña los misterios de la enseñabilidad y la formación” (p.12).

Ubicado este planteamiento investigativo en el marco de las contemporáneas finalidades de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, es preciso también resaltar que la religación entre la formación docente situada y la didáctica al servicio de la evaluación, conciernen a un enfoque socio-crítico de la investigación acción participante, por cuanto “el conocimiento, generalmente, se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretendiendo la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la formación de los sujetos para la participación y transformación social” (Alvarado, 2008, p.190). Por consiguiente, la labor de investigar cómo una formación docente situada en didáctica de la evaluación genera prácticas pedagógicas interdisciplinarias, estaría ligada al hecho socio-crítico de trabajar colectivamente no solo para resolver problemas, sino para “construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la

calidad del desempeño de los participantes en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, el social, el general u otro” (p.191).

El hecho de reflexionar por puro interés e iniciativa propia, sobre la misma práctica pedagógica, específicamente sobre los procesos evaluativos en el aula como una necesidad urgida a subsanar para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el marco de una formación docente permanente, está ligado a un interés de conocimiento socio-crítico de tipo emancipador planteado por Jurgén Habermas (1968, citado en Jiménez, 1990), quien aborda una renovación epistemológica con respecto al planteamiento de la primera Teoría Crítica, representada por Theodor Adorno y Max Horkheimer, desde la Escuela Filosófica de Frankfurt; centrando su atención en la noción de razón que tenían los integrantes de la primera generación de esta Escuela. Habermas propone, en este sentido, una reconstrucción de la razón moderna, desde la cual pueda seguir siendo viable el anhelo emancipador tan genuinamente característico del espíritu ilustrado.

Así las cosas, y desde un interés de conocimiento emancipador como uno de los fundamentos epistemológicos de esta tesis, se pretende investigar para aportar teórica y metodológicamente a la transformación de una realidad escolar. La experiencia educativa es cuestión de negociación entre educandos y docentes, retomando procesos de toma de experiencias tanto de los educandos como de los docentes a través del diálogo y a partir del planteamiento de problemas, pero de experiencias vividas por los participantes, buscando el

discernimiento y la reflexión, en el marco de una educación liberadora.

Avanzando en la búsqueda fundamentada de este planteamiento investigativo y de acuerdo con Arnal (1992, citado en Alvarado, 2008), el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. “Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (p.190). En este sentido, el trabajo activo y cotidiano de la población docente objeto de estudio, constituye las bases para propiciar la autorreflexión y posición crítica de los educadores frente a sus mismas prácticas pedagógicas, específicamente, la didáctica que pudieran emplear para evaluar los aprendizajes o desempeños de sus estudiantes, desde la orientación interdisciplinaria de los saberes tradicionalmente atribuidos a las distintas áreas fundamentales de enseñanza.

Tal como ya se ha anunciado, esta indagación se desarrolla en función de una Investigación Acción Participante, pues involucra la población objeto de estudio, en este caso los docentes del Nivel Primaria, en la misma actividad investigativa de su problemática, considerando esta participación “como un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el poder de decisión y el compromiso de la comunidad en la gestión, programación y desarrollo de acciones

conjuntas” (Murcia Florián, 1990). De igual manera, y como un gran aporte a este trabajo, Fals Borda (2008) indica que

la Educación Popular y la Investigación Acción han encontrado sus puntos de amarres en la formación del profesorado, en la mejora de sus competencias profesionales a través de procesos de reflexión colectiva de sus prácticas cotidianas, a fin de producir teorías pedagógicas emancipadoras que permitirían mejorar la práctica en el aula y la gestión del centro educativo (p.619).

En efecto se pretende implementar una investigación acción participante desde el desarrollo de las fases planteadas por varios autores como Stephen Kemmis (1988) y Pérez Serrano (1998), pero manteniendo la esencia de Kurt Lewin (Citado por Colmenares, 2012), cuyas fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas (p.107).

METODOLOGÍA

Fundamentación Metodológica (Algunos Avances)

Aunque la fundamentación metodológica de esta tesis doctoral se encuentra en revisión, se pretende desde un enfoque socio-crítico, implementar un tipo de Investigación Acción Participante de naturaleza cualitativa, utilizando desde el Modelo Teórico el Método Causal y desde el Modelo Empírico el Método de la Observación Científica Participativa.

Las Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información giran en torno a: 1-Método Teórico: El Análisis Documental. 2-Método Empírico: Grupos de Discusión, Observación Participante y Entrevistas en Profundidad.

Toda esta línea metodológica enmarcada en el siguiente esquema: Contexto Problémico: Evaluación de aula meramente sumativa, evidenciando en las prácticas pedagógicas de los docentes del Nivel Primaria unos procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo memorístico, repetitivo y reproductivo. El docente es un mero transmisionista de conceptos y los estudiantes, unos recitadores mecánicos, sin mucha aplicabilidad de lo aprendido a contextos o experiencias de los educandos y mucho menos personas formadas integralmente como debe ser, en los momentos actuales donde la sociedad exige seres humanos competentes con desempeños favorables en conocimiento, procedimientos y actitudes.

Objeto de la Investigación: Prácticas evaluativas de los docentes del Nivel de Primaria.

Objetivo General: Identificar la relación de las prácticas evaluativas de los docentes de primaria con los procesos de enseñanza interdisciplinar en el aula.

Campo de Acción: Formación docente situada en didáctica de la evaluación.

Pregunta Científica: ¿Por qué las prácticas evaluativas de los docentes regulan los procesos de enseñanza interdisciplinar en el aula?

RESULTADOS

Un valioso aporte a esta propuesta investigativa es lo planteado por Monteagudo (2014) en su tesis sobre las Prácticas de Evaluación de los Docentes de la región de Murcia en España, en la cual resume dentro de sus resultados de investigación que:

...la persistencia de formas de evaluación tradicionales, sustentadas en exámenes memorísticos, guarda estrecha relación con la deficitaria formación de los docentes en este campo, donde las prácticas de evaluación que desarrollan las han adquirido con la práctica diaria y con la ayuda de compañeros veteranos. Una vez que consideran que han aprendido a evaluar se muestran incapaces, incluso reacios, a cambiar sus prácticas ante las modificaciones legislativas, y más cuando, tras la última reforma, les resulta caótica la evaluación por competencias. En este sentido los docentes no suelen ajustar parte de sus concepciones a las prácticas, pues, como hemos comprobado con el estudio de las programaciones, exámenes y grupo de discusión, a pesar de defender la evaluación continua como la fase más importante de la evaluación, o que los exámenes conceptuales no ayudan al aprendizaje de los alumnos, son precisamente este tipo de exámenes, basados en el recuerdo de contenidos conceptuales, y con perfil de evaluación final, los que siguen mostrando su preponderancia como instrumento de evaluación.

A la pregunta: ¿Por qué considerar este referente como un aporte a la presente investigación?, la respuesta podría enfocarse hacia la búsqueda de otros campos investigativos tratados superficialmente por Monteagudo. El hecho de que

los docentes que fueron objeto de estudio para este autor, bajo una metodología interpretativa y descriptiva, reconozcan que la evaluación debe ser continua y que los exámenes conceptuales no ayudan al aprendizaje de los alumnos, ellos persisten con esas prácticas evaluativas memorísticas, ya que es motivo para indagar sobre ese mismo tema pero bajo una metodología de Investigación Acción Participación, con el fin de que el investigador haga parte de esa gran comunidad objeto de estudio, reconozca sus prácticas evaluativas como un contexto problémico al que se le quiere dar solución desde una indagación, reflexión y transformación en conjunto.

Si bien, Monteagudo (2014) perfila su investigación en torno a las percepciones que tienen los docentes acerca de la evaluación, sus programaciones didácticas, los criterios de calificación, las competencias evaluadas, los instrumentos de evaluación y los lineamientos educativos sobre las prácticas evaluativas, desde esta tesis doctoral se pretende indagar por la finalidad que pudieran tener las dimensiones (artística, tecnológica y científica), los elementos (sujeto que enseña, sujeto que aprende, contenido, procedimiento y el acto docente) y la clasificación interna (general, diferencial y específica) del acto didáctico de la evaluación en el marco de una formación docente situada.

CONCLUSIÓN

Desde el análisis documental, hasta este momento, de las investigaciones doctorales de Monteagudo (2014) y Gutiérrez (2005), el primero, ya referenciado con su tesis sobre las Práct-

ticas de Evaluación de los Docentes de la región de Murcia en España, y el segundo, con su investigación sobre la Formación Permanente del Profesorado y su Incidencia en la mejora de la Calidad Educativa – La realidad en el ámbito del Centro del Profesorado Granada, también en España, coinciden en algunos aspectos concluyentes y de gran aporte referencial para esta investigación:

Según Guerra (2003, citado en Monteagudo, 2014), se debe plantear la urgente necesidad de mejorar la formación docente en el terreno pedagógico y didáctico en general, y en la evaluación en particular, tanto de los futuros docentes, a través de una profunda reforma de los planes universitarios, como de los actuales educadores en ejercicio mediante cursos de formación y actualización. Tal y como apuntaba Pozo (2006, citado en Monteagudo, 2014):

...para poder cambiar las prácticas de evaluación de los docentes es preciso conocerlas anteriormente. Una vez hemos comprobado que sus actuaciones cotidianas en este sentido siguen siendo las tradicionales, propias de su herencia cultural subyacente (Bélair, 2000), no cuestionadas y que suponen un verdadero currículo oculto que guía la práctica educativa, dando lugar a que propuestas teóricas como la evaluación continua o las competencias básicas hayan sido más fuertes que los verdaderos cambios operados en la realidad del día a día, es necesario que dicha formación tenga como base en una nueva concepción de la evaluación como proceso, como herramienta formativa y de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008) que emplee nuevos instrumentos de carácter cualitativo que primen el aprendizaje de

habilidades sobre conceptos y hechos para desarrollar por completo las competencias y una auténtica evaluación continua.

En un segundo ámbito, y en estrecha relación con lo que se acaba de exponer, ambos autores proponen la conveniencia de la utilización de una mayor variedad de instrumentos de evaluación además de los tradicionales exámenes, que han de dejar de ser el principal recurso para calificar a los alumnos. Se refieren al uso de técnicas e instrumentos de carácter cualitativo que permitan una mayor autonomía y formación de los estudiantes. El aprendizaje basado en resolución de problemas (RdP) permite la enseñanza de nuevos conceptos teniendo un problema como punto de partida y resulta útil como ejercicio de evaluación para valorar la comprensión global de diferentes fenómenos cualitativos que primen el aprendizaje de habilidades sobre conceptos y hechos para desarrollar por completo las competencias y una auténtica evaluación continua.

Se trata de realizar profundos cambios en los currículos, no solo a nivel de autonomía, sino también estatal, ya que los decretos autonómicos se derivan en buena medida de las órdenes ministeriales (Molina & Calderón, 2009). No se puede pretender cambiar las prácticas de evaluación cambiando solo los conceptos de conocimiento y enseñanza-aprendizaje, sino también el de currículo, pues están estructural y funcionalmente unidos (Álvarez & Méndez, 2008). El aprendizaje y la evaluación están orientados, dirigidos y condicionados por el currículo, que inspira y regula la evaluación imponiendo órdenes de obligado cumplimiento (Santos Guerra, 2003). Mientras el currículo no cambie, difícilmente cambiarán el

resto de elementos. Entendiendo las enormes dificultades y obstáculos que dicha proposición supone, pues los currículos y sus cambios no se guían por la dinámica interna del sistema educativo, sino por las intenciones y los proyectos sociales y culturales de las clases dominantes. Coll y Martín (2006, citados por Monteagudo, 2014). Asimismo, ambos autores aquí referenciados son de la opinión de Perrenoud (2008) cuando asegura que:

...es necesario acabar con los currículos cargados que hacen ir a mucha velocidad y promueven que algunos alumnos se quedan atrás. Es prioritario ir al núcleo del programa y renunciar a saberes no indispensables. Se precisa también de un mayor equilibrio en el plano legislativo que empuje, a su vez, a cambios reales en el día a día del aula, implementando nuevas prácticas de evaluación que también deberían ser recogidas por las editoriales que diseñan los materiales escolares, en especial libros de texto empleados en las aulas, y en las que se basan muchos docentes para elaborar sus programaciones didácticas y llevar a cabo su trabajo diario con los alumnos.

Es evidente el válido aporte de Monteagudo (2014) y Gutiérrez (2005), en lo que respecta a la necesidad de implementar en las aulas de clases unas nuevas prácticas evaluativas basadas en la innovación, la diversidad de instrumentos formativos, la resolución de problemas y la articulación con las nuevas tendencias curriculares. Sin embargo, desde el seno de esta tesis, se pretende indagar: ¿por qué las prácticas evaluativas de los docentes regulan los procesos de enseñanza interdisciplinar en el aula?, para lo cual se perfila una mejora de la evaluación tendiente a fortalecer sus facetas pedagógica y didáctica para que le atribuyan una verdadera funcionalidad integral,

abandonando el carácter selectivo y sancionador que presenta actualmente.

Desde el punto de vista didáctico, se apuesta por una evaluación que sirva como ayuda para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, identificando los errores y corrigiéndolos en beneficio del aprendizaje de los discentes, mostrándose como una actividad de aprendizaje que estimule a los estudiantes hacia el mismo.

Desde el punto de vista pedagógico, la evaluación debería servir para que los docentes adaptaran el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características de los discentes, posibilitando la identificación de los elementos que favorecen o dificultan el aprendizaje y el consiguiente reajuste de la actuación docente para procurar la mejora de la calidad del aprendizaje de los educandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Black, P., & William, D. (1998). *Al interior de la caja negra: Elevando estándares a través de la evaluación en el aula*. Londres: PHI Delta Kappan.
- Colombia Aprende (2014). *La calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340967.html>
- Correa, C., Rodríguez-Molina, D., Simancas, R. & Gallego, D. (2018). *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente*. Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- De Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su Formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Díaz, M. (1998). *La Formación Académica y la Práctica Pedagógica*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Duque, M., Celis, J., Díaz, B. & Gómez, M. (2014). Diez Pilares para un Programa de Desarrollo Profesional Docente Centrado en el Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 107-124. ISSN 0120-3916. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67ao6.pdf>
- Furman, M. (2012). *Orientaciones Técnicas para la Producción de Secuencias Didácticas para un Desarrollo Profesional Situado en las Áreas de Matemáticas y Ciencias*. Programa Educación Rural (PER). Bogotá, Colombia: MEN.
- Fustier, M. (s.f.). Mirar, ver y tomar decisiones para la mejora institucional. Una síntesis conceptual. En *Programa Nacional de Gestión Institucional. Escuela y Sociedad en Transformación. Cuadernos para directivos escolares No.4*. Buenos Aires, Argentina.
- López, N. (2011). *Modernización Curricular de la Universidad Sur Colombiana*. Huila, Colombia: Vicerrectoría de investigación y proyección social, Universidad Sur Colombiana. Recuperado de: <https://www.usco.edu.co/es/la-universidad/dependencias/vicerrectoria-de-investigacion-y-proyeccion-social/editorial-universidad-surcolombiana/pagina-2/>
- McMillan, H. (2007). *La Evaluación Formativa en el Aula: de la teoría a la práctica*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Documento No 11: Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009*. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa, Colombia Aprende. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *El reto es consolidar el sistema de calidad educativa*. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-242097.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Programa Todos a Aprender*. Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
- Monteagudo, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4º de la ESO en la Comunidad Autónoma de la región de Murcia* (tesis doctoral, no publicada). Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Universidad de Murcia. España.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Trepát, C. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 87-97. Recuperado de: https://biblioteca.ucm.es/compludoc/S/11202/11339810_1.htm

Jean Piaget y la epistemología genética: importancia en la educación*

Jorge Luis López García¹

BREVE RODEO BIOGRÁFICO DE JEAN PIAGET

Nacido en Ginebra en 1896, el psicólogo suizo se dedicó especialmente a la psicología infantil y genética. Uno de sus estudios más conocidos es, seguramente, el que lo llevó a concluir que todo niño atraviesa por una secuencia invariable de cuatro estadios para el dominio de su intelecto.

En la evolución de Piaget podrían señalarse a *grosso modo* tres etapas distintas. La primera corresponde a los años de juventud, una época de crisis que concluyó en 1918. La segunda comprende el periodo entre las dos guerras mundiales, durante la cual elaboró su teoría de la inteligencia infantil. La tercera comienza a finales de los años cuarenta y alcanza su clímax en 1956 con la fundación del Centro Internacional de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra.

Los trabajos de Piaget sobre el desarrollo infantil son un aspecto parcial de una obra más amplia que engloba muchas disciplinas, como zoología, biología, teología, lógica, historia de la ciencia, sociología y sobre todo la epistemología genética. Piaget se consideró a sí mismo como un epistemológico

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

¹ Psicólogo, psicoanalista. Especialista en Psicología Clínica. Magíster en Investigación Psicoanalítica.

genético, es decir, un científico dedicado al estudio de los orígenes y desarrollo del conocimiento en todas sus dimensiones tanto individuales como colectivas. El desarrollo intelectual del niño estaba orientado a explicar las formas superiores del conocimiento y diferenciarlas de las inferiores.

Piaget fue una mezcla de científico y filósofo que dedicó buena parte de su vida a la psicología. Siendo joven, el contacto con la filosofía le produjo una intensa crisis personal al darse cuenta de la dificultad de conciliar dos mundos tan distintos como era el de la verdad científica y la creencia personal. Esta crisis se saldó con la decisión de estudiar el conocimiento desde una perspectiva biológica, siendo así la biología su primera vocación científica (Arenas, s.f.).

PRINCIPIOS BÁSICOS DE SU TEORÍA

Piaget propuso una teoría racionalista frente a las tesis empiristas de la tabula rasa. El conocimiento era una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de unas estructuras o esquemas previos. Influido por la biología evolucionista, consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino como algo que evolucionaba a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. La filosofía racionalista, la biología evolucionista y el pragmatismo funcionalista constituyen las principales coordenadas de su pensamiento (Arenas, s.f.).

1. Racionalismo. Utilizó el método histórico-crítico en su epistemología genética y, por otra parte, descubrió las etapas del desarrollo cognitivo del niño en términos de es-

estructuras lógicas y matemáticas. Fue criticado por construir un sistema lógico en lugar de uno psicológico; el interés por la lógica y las matemáticas es típicamente racionalista.

2. Biología evolucionista. Piaget consideró la evolución como sinónimo de progreso y el principio básico de la evolución como el equilibrio.
3. Pragmatismo y funcionalismo.

TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

Este punto de la teoría de Jean Piaget es quizá el más reconocido, por lo destacado de sus descubrimientos y por supuesto debido a la inmensa cantidad de aplicaciones a las que ha conllevado. La investigación fue llevada a cabo a través del estudio de sus propios hijos y de los ajenos, con estrictos métodos que hacen que posea todo el tinte de rigurosidad requerido por el campo científico. Su teoría estaba asentada en la forma en la que los niños llegan a conclusiones, buscando la lógica en las respuestas dadas a las preguntas formuladas, y cómo el nivel de complejidad de la búsqueda de respuestas varía de acuerdo al momento evolutivo y el consecutivo desarrollo de su inteligencia (Arenas, s.f.).

Para Piaget, la inteligencia tiene dos atributos:

1. Organización: está formada por las etapas de conocimientos que conducen a conductas diferentes en situaciones específicas.
2. Adaptación: tema nodal en la obra de Piaget, consistente en un proceso tendiente al equilibrio, es adquirida a través

de los procesos de asimilación, mediante la cual adquieren nueva información y también por la acomodación mediante la cual se ajustan a esa nueva información.

Ahora bien, a la pregunta por el desarrollo de la inteligencia, Piaget responde con su teoría del desarrollo cognoscitivo. Debe destacarse inicialmente que para este autor existen funciones que son constantes en el desarrollo mental del humano y a eso le contrapone lo que denomina como estructuras variables que consisten justamente en los logros alcanzados en cada etapa del desarrollo.

Plantea Piaget:

En todos los niveles la acción supone un interés que la desencadena, tanto si se trata de una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual; en todos los niveles la inteligencia intentará comprender o explicar, etc. Ahora bien, aún cuando las funciones de interés, de la explicación, etc., son comunes en todas las etapas, o sea «invariantes» como funciones, no por ello es menos cierto que los «intereses» tienen formas distintas según el grado de desarrollo intelectual.

Ahora bien, como el mismo Piaget propone, lo variable no consiste exclusivamente en las particularidades del interés en cada etapa sino en la forma en que son abordadas en las distintas etapas.

Junto a las funciones constantes debemos distinguir, por tanto, las estructuras variables y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, el que indica las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de

la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia.

Y luego concluye certeramente según la esencia misma de su investigación: “Las estructuras variables serán, por tanto, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectiva, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual)” (Piaget, AÑO, p.).

La propuesta de Piaget consiste entonces en hallar los mecanismos a través de los cuales se logra el nivel de complejidad del pensamiento del adulto, la forma como el humano adquiere paulatinamente niveles distinguidos de estructuras mentales que le han de ser útil para la tendencia al equilibrio y la garantía del aprendizaje necesario para los procesos de adaptación.

Para la consecución de tal fin divide el desarrollo cognoscitivo en etapas claramente diferenciadas en sus trabajos, de lo cual dirá (Piaget, AÑO):

Cada una de estas etapas se caracteriza, por tanto, por la aparición de estructuras originales, cuya construcción la distingue de las etapas anteriores. (...) cada etapa constituye, por tanto, mediante las estructuras que la definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mejor.

A continuación, se ofrecerá una breve descripción de las fases propuestas por Jean Piaget para la comprensión del desarro-

llo intelectual. Fases que a su modo de ver son ineludibles en cualquier reflexión educativa (Piaget, AÑO):

(...) los procedimientos y aplicaciones de la nueva educación solo pueden ser comprendidos si se realiza con cuidado el análisis detallado de sus principios y se controla su valor psicológico al menos en cuatro puntos: la significación de la infancia, la estructura del pensamiento del niño, las leyes del desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil.

Etapa Sensorio-motriz

Comprende el periodo desde el momento mismo del nacimiento hasta los 24 meses. Lo esencial en esta etapa del desarrollo es la forma como el niño a través de la inteligencia motora y sensitiva adquiere paulatinamente las representaciones del mundo. Su mayor herramienta consiste en este momento en el equipamiento de reflejos, así como en la construcción de esquemas de acción, lo cual deriva a la consecución del mayor logro de este periodo: la permanencia de objeto, que es la capacidad que el niño adquiere de retener y evocar objetos aún cuando estos no estén por dentro de su campo perceptivo, es decir no los vea al momento de la evocación. Esto es la piedra angular para el pensamiento.

Etapa Preoperacional

Fase que se sucede desde los 24 meses hasta los 7 años, caracterizada por la aparición y consecuente utilización del lenguaje y el pensamiento. Su principal característica y además su mayor logro es la utilización de la función simbólica, ex-

presada no solo en el lenguaje sino también en el juego, la imitación diferida y el dibujo, entre otros. Importante aquí señalar que, si bien el matiz de pensamiento es en su mayoría mágico religioso y carente de lógica, existen ya las estructuras que permitirán posteriormente la aparición del pensamiento lógico.

Etapa de las Operaciones Concretas

Comprende el tiempo transcurrido desde los 7 hasta los 11 años. En este periodo los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social debido a la disminución del egocentrismo, y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos.

Etapa Lógico-Formal

Comprende parte del periodo de la adolescencia, desde los 12 hasta los 16 años. En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y logra la formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales. Su mayor logro es la adquisición de la lógica abstracta.

Tabla 1
Etapas del Desarrollo Cognoscitivo

Etapa del desarrollo cognoscitivo	Características	Logro
Sensorio-motriz 0-2 años	La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos (Arenas, s.f.).	Permanencia de objeto
Pre-operacional 2-7 años	Etapa del pensamiento y del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujo, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado (Gómez, 2014).	Función simbólica
Operaciones concretas 7 - 11 años	Aparición del pensamiento lógico. Dominio de la capacidad de seriación, posee reversibilidad y capacidad de armar mentalmente categorías y sub-categorías. Es más social.	Pensamiento lógico
Operaciones formales 12 - 16 años	Utiliza procesos de razonamiento abstracto, así como del razonamiento inductivo y deductivo.	Lógica formal

TEORÍA DE LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA

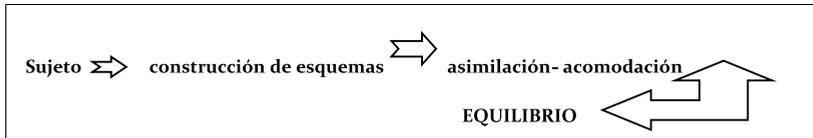
Piaget habla del “conocimiento” para referirse a las operaciones propias de la actividad cognoscitiva y no al contenido de esas operaciones. Está más interesado en el proceso de génesis de las operaciones del pensar (formular hipótesis y controlarlas) que en el proceso de aprendizaje de los productos del pensar: los conceptos, las hipótesis o las teorías.

Cuando él habla de “conocimiento”, está pensando más en la actividad cognoscitiva en sí misma, en las operaciones que el sujeto cognoscente realiza, que en el producto o el resultado que el sujeto obtiene. En los trabajos de Piaget el conocimiento es, fundamentalmente, una operación y no un producto (Lorenzo, s.f.).

En cuanto al origen y al límite del conocimiento, hay que empezar diciendo que la epistemología piagetiana ha sido catalogada de “innatista”. Si se toma de forma muy estricta esta acusación puede ser exagerada, pero, contiene una buena parte de verdad. De acuerdo con las hipótesis epistemológicas de Piaget, la actividad cognoscitiva se desarrolla por el impulso una “tendencia a la equilibración” de dos mecanismos de adaptación, la “asimilación” y la “acomodación” –que Piaget llama “invariantes funcionales”– para destacar, primero que funcionan tanto en el plano biológico como en el intelectual y segundo que se encuentran presentes en todos los organismos, tanto animales como humanos. Luego en la concepción piagetiana el desarrollo del conocimiento tiene su origen en el funcionamiento de la propia vida y por tanto está inscrito de cierto modo en los genes o sea que tiene un carácter innato (Lorenzo, s.f.).

Pudiera decirse entonces que para Piaget el origen y el límite del conocimiento está en estas “invariantes funcionales” que son las que, desde el mismo inicio de la vida, desde los primeros balbuceos y acciones del neonato, le dan una “forma”, una “estructura”, a sus relaciones e intercambios con el mundo. La génesis del pensar adulto, no es más entonces, que la his-

toria de las fases o estadios por las que atraviesan esas invariantes funcionales en su incesante búsqueda del equilibrio (Lorenzo, s.f.).



Esquema 1
Aprendizaje y Educación según Piaget

La teoría de Piaget ha tenido un enorme impacto en la educación, tanto en lo que respecta a las elaboraciones teóricas como en la propia práctica pedagógica. La producción pedagógica inspirada en la psicología genética ha sido vasta y diversificada. En lo que respecta concretamente al ámbito iberoamericano, el nombre de Piaget es uno de los que con mayor frecuencia aparece mencionado en las publicaciones pedagógicas.

La influencia de esta teoría en la educación sigue siendo muy importante en nuestros días, si bien las lecturas y el tipo de apropiación que, desde la educación se han hecho de ella, han ido variando a lo largo de las décadas.

Actualmente, los usos y aportes de la teoría de Piaget, se enmarcan dentro de lo que ya es común denominar como “perspectiva o concepción constructivista”.

Hasta los años ochenta, las diversas propuestas pedagógicas en las que se recogen aportes de la psicología genética, tienen la característica común de postular a esta teoría como fundamentación casi exclusiva de una práctica docente que

tuviera en cuenta las características del desarrollo cognitivo y social del alumno. Hoy en día, esta postura (que respondía a un contexto histórico particular y reconoce una multiplicidad de condicionantes) está siendo revisada y modificada por muchos psicólogos y educadores (Galeon, s.f.).

Hoy se considera que una sola teoría psicológica no puede constituir el único fundamento de la teoría y la práctica pedagógicas. En función de ello, los aportes de la teoría de Piaget y sus usos en educación, deben ser complementados e integrados con aportes provenientes de otras teorías (Galeon, s.f.).

No es nuevo afirmar que la psicología genética ha tenido un enorme impacto sobre la educación. Numerosos autores han destacado la influencia que esta teoría psicológica ha ejercido sobre las teorías y las prácticas educativas en un siglo caracterizado por la expansión de la educación hacia un número cada vez mayor de personas y de ámbitos y por un creciente interés por las cuestiones educacionales. Además, la progresiva constitución de la pedagogía y de la psicología como disciplinas científicas ha seguido un proceso en el que esta última fue ocupando un espacio central como saber desde el cual fundamentar y legitimar las teorías y prácticas de la enseñanza.

Dentro de este marco, la psicología genética, en tanto teoría que permite explicar los procesos a través de los cuales los sujetos construyen su conocimiento, ha tenido mucho para decir y se le ha hecho decir mucho también.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, C. (s.f.). *El cognitivismo y el constructivismo*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos14/cognitivismo/cognitivismo.shtml>
- Dale, S. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación-Impresora Roa S.A.
- Gómez, S. (2014). *Teoría cognitiva de Jean Piaget*. Recuperado de: https://prezi.com/y_sbtbgas9pn/teoria-cognitiva-de-jean-piaget/
- Hardy, T. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid, España: Pearson, Prentice Hall.
- Lorenzo, C. (s.f.). *Jean Piaget y su influencia en la pedagogía*. Recuperado de: https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/PD/AM/o4/Jean_Piaget.pdf
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. España: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1994). El desarrollo mental del niño. En *Seis estudios de Psicología*. Colombia: Editorial Labor, S.A.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Cómo citar este artículo:

López García, J. L. (2018). Jean Piaget y la epistemología genética: importancia en la educación. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 41-52). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Formación para la transparencia: reto en las instituciones educativas públicas*

María Victoria Mesa Ojeda¹

RESUMEN

La Transparencia es considerada el ideal que exige la sociedad frente a sus gobiernos, el cual ha cobrado relevancia los últimos 20 años en el discurso político y legal democrático, en asociación a la lucha ciudadana contra la corrupción, la cual adicionalmente involucra: a) derecho de la ciudadanía a una gobernabilidad con administración ética y responsabilidad social, b) acceso a la información pública, c) participación ciudadana, y d) ejercicio del estado de derecho.

Actualmente, más de 90 países cuentan con Leyes para promover la transparencia; no obstante, al esfuerzo realizado se contraponen al aumento en los indicadores de corrupción. Además, la participación ciudadana y el ejercicio del estado de derecho manifiestan falta de educación de la ciudadanía; ante esto, el Estado necesita involucrar el sector educativo hacia el logro de una transformación.

La aplicación de la transparencia en las Instituciones Educativas públicas, como organizaciones sujetas a políticas de Estado; evidencia procesos de gestión como rendición de cuentas e informes contables publicados antes de control y comunidad, desde la responsabilidad del rector; sin tener en cuenta el aporte que desde allí puede generarse en la formación de ciudadanos que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

¹ Licenciada Biología y Química. Magíster en Educación. Correo: marivimesa@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Transparencia: enfoque que puede ser considerado como la necesidad estatal de retomar la confianza de la sociedad civil; su aplicación no se limita a las organizaciones gubernamentales; siendo el objetivo de toda institución perdurar en el tiempo, la confianza que el público deposite en ella es fundamental para su logro; es así como las organizaciones no gubernamentales y las instituciones privadas la incorporan a su gestión. Al mismo tiempo, es un mecanismo de control del Estado frente a las organizaciones, las cuales son llamadas por él a rendir cuentas sobre su gestión, generando controversia respecto a la pérdida de autonomía institucional.

Los gobiernos desde los ámbitos internacional, nacional y local promueven acciones para el fortalecimiento de la transparencia, direccionándolas desde los campos: político, legal, comunicacional, tecnológico y educativo. Los avances en los diversos campos, muestran políticas de Estado para la transparencia, Leyes que promueven el acceso a la información, canales de comunicación entre el Estado y sus ciudadanos; en el campo educativo se reconoce la necesidad de la educación como estrategia para las acciones de prevención, siendo la educación formal la que debe asumir este reto desde la investigación.

Transparencia Internacional: organización no gubernamental encargada de medir el Índice de Percepción de la Corrupción (IPC), destacan en el IPC 2015 como países más limpios: Dinamarca, Finlandia, Suecia y Nueva Zelanda, los cuales re-

saltan también entre el selecto grupo de los 20 mejores en educación. Hace tiempo Marín (2004) se hizo la pregunta: la corrupción: ¿un problema de sociedad y/o político?, afirmando que la frecuencia de corrupción en un país define su desarrollo humano (p.25).

Al respecto Cárdenas (2012) dice: “el logro de mayores niveles de transparencia y rendición de cuentas en los sistemas educativos es fundamental para lograr una distribución adecuada de oportunidades educacionales”. Autores como Segal (2004); Hallak y Poisson (2005, citados en Cárdenas, 2012) reafirman esta idea (p.53).

A partir del siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) fortalece sus políticas de transparencia, transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015) en su objetivo 16 manifiesta ...construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas (p.16).

Más de 90 países han fortalecido su legislación hacia el acceso de la información, han logrado una mayor participación ciudadana a través de sistemas de comunicación que agilizan el requerimiento de trámites; además de integrar a Universidades en los procesos de promoción de una cultura de la transparencia.

En los últimos 10 años, Colombia ha desarrollado diversas acciones para fortalecer la transparencia, el control social, el acceso a la información y la lucha contra la corrupción. El actual Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, en su

Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un Nuevo País, establece buen gobierno como una de las estrategias transversales, donde el derecho a la información pública (DAIP) es fundamental (p.569). En la actualidad, la publicación del acuerdo de paz logrado en La Habana, da cuenta de esta política; pero solo responde a una parte del enfoque: la responsabilidad del Estado, y frente a la participación ciudadana, cabe preguntar: ¿cuánto colombianos han leído los acuerdos?

El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 tiene entre las líneas de acción en el campo de la gestión: la efectividad y la transparencia (p.17). Así mismo, a nivel local el Distrito de Barranquilla en su Plan Decenal de Educación (2006-2016) tiene entre sus objetivos estratégicos: mejorar la eficiencia y eficacia de los diferentes niveles de gestión del sistema educativo del Distrito (p.4).

Las Instituciones Educativas (IE) no pueden ser ajenas a este proceso; por esta razón, el sistema educativo enfrenta importantes desafíos para dar respuestas oportunas y pertinentes a las nuevas necesidades de formación de los ciudadanos para el siglo XXI. Surge entonces la pregunta: ¿De qué manera se articula en la gestión educativa la formación para la transparencia en las instituciones públicas?

La propuesta investigativa Pedagogía para la Transparencia desde la Gestión Educativa, propone un aporte científico pertinente y relevante hacia una formación de los actores educativos en el ejercicio del estado de derecho, para lograr una

transformación que trascienda en la forma de actuar y participar en la sociedad. Siendo su objetivo construir una propuesta pedagógica desde la gestión para la promoción de la cultura de transparencia en los actores educativos de las instituciones públicas. A través de:

- Identificar la concepción de transparencia en las Instituciones Educativas públicas.
- Analizar la transparencia como elemento articulador del proceso de educación en las Instituciones Educativas públicas.
- Establecer desde la gestión educativa los elementos pedagógicos que formen para el ejercicio de la transparencia.
- Proponer lineamientos pedagógicos para la promoción de la transparencia desde la gestión en las Instituciones Educativas públicas.

El acercamiento histórico al desarrollo del enfoque de transparencia permite su comprensión, evidencian así los autores que definen la transparencia y clasifican. Entre las definiciones mencionadas por Gómez (2013) en su tesis doctoral resaltan autores como: Montesinos (2009) Hood (2010) (pp.167-168). Así mismo, Quiñónez (2011) en su tesis doctoral recoge varios conceptos en los que cabe resaltar a Ugalde (2002), Valverde (2004), Hill (2006) y Gómez (2006) (p.66). Todos estos, dan cuenta que en la actualidad el enfoque hace referencia a dos procesos enmarcados en los países desde el estado de derecho: acceso a la información y rendición de cuentas.

Por tanto, el desarrollo del mismo se hace desde la evolución de las sociedades democráticas (Ugalde, 2002, p.41; Fernández 2016, p.112). En el desarrollo de este tipo de sociedades; el derecho al DAIP, permite la consolidación del estado de derecho. Al respecto Herranz (2010) en su tesis doctoral afirma: "los gobiernos y empresas necesitan mejorar su transparencia para que los ciudadanos no pierdan su confianza y credibilidad debido al desconocimiento, la sospecha, el miedo y la confusión que genera la falta de transparencia..." (p.85)

El antecedente histórico del DAIP en los países en la modernidad, se remonta al siglo XVIII en Suecia, exactamente en 1766 con la Freedom of Press and the Right of Access to Public Records Act, Ley para el derecho a la libertad de prensa y el acceso a los registros públicos (Fernández, 2016, p.114).

En 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos su artículo 19 lo reafirma, a juicio de Hernández (2010) en su tesis doctoral, el artículo 19 es el punto de partida a la globalización del enfoque (p.35).

En 1999 ONU, OSCE y OEA hacen referencia al DAIP, el derecho a saber, que cada día toma más auge en el mundo globalizado; un ejercicio importante desde la responsabilidad del Estado y de la participación ciudadana; Fox y Haight (2007) mencionan cuatro razones por las cuales el derecho a saber es fundamental: el ejercicio honesto del poder requiere de supervisión ciudadana, la participación democrática requiere de una ciudadanía informada; el acceso a la

información es fundamental para orientar las estrategias de cambio reformistas tanto desde adentro como desde afuera del Estado y ayuda a resolver problemas de ciudadanas y ciudadanos individuales.

La revolución en cuanto a la masificación de Leyes de transparencia inicia en las dos últimas décadas, pero hoy el debate se centra en su aplicación, la imparcialidad de los comités que velan por su cumplimiento, su impacto en la corrupción y la participación ciudadana. En Colombia solo hasta el 6 de marzo de 2014 se sanciona la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública Nacional, cuestionándose que no hay una entidad imparcial que vele por esto en el país.

La descripción del objeto de estudio desde su historia no es suficiente, se hace necesaria la interpretación crítica del enfoque, indagando su teorización en la sociedad; porque es desde ella que se dará una transformación. Kaufmann (2015) en su análisis sobre la gobernabilidad en América Latina afirma: la sociedad civil (incluidas universidades y los centros de estudios) debe participar y ser empoderada en mayor grado.

Desde esta perspectiva, el sector educativo será el encargado de pedagogizar la transparencia, lo cual se traduce en formación; por tanto, es indispensable consolidar este concepto en las instituciones como base primordial del quehacer educativo y convertir al currículo en el eje central de esa transformación. Son varias las consideraciones que desde la formación de ciudadanos conscientes de su estado de derecho han apor-

tado varios autores acerca del concepto de currículo, entre los citados por Francesco (2003) resaltan: Hilda Taba (1973), Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980), Díaz – Barriga (1981), Sarramora (1987), Gimeno Sacristán (1991), y Kemmis (1993).

En Colombia la definición que prevalece en las IE, está consignada en el artículo 76 del capítulo II de la Ley 115 de febrero 8 de 1994, dada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Todos estos conceptos dan cuenta de la relevancia del currículo para la transformación de la ciudadanía, la cual debe ser desarrollada desde una formación integral contextualizada y pertinente. Al respecto Quiroz (2011) afirma: “por la vía de la formación integral se favorece el desarrollo de procesos como la reflexión, la crítica y la transformación del conocimiento” ... (p.622). Se hace necesario pasar de la educación solo como transmisora de conocimiento a una educación que permita a través de la reflexión y la crítica, la construcción de conocimiento. En palabras de Freire (1969), pasar de una educación bancaria, hacia una libertaria y emancipadora.

Una educación que a partir de las reflexiones hechas por Magendzo (2001) debe ser ético-política y estar enmarcada en el paradigma crítico, es la que podrá establecer la relación entre los problemas mundiales y la formación de un sujeto de derecho, la cual logrará ayudar a enfrentar males como la pobreza, la corrupción, entre otros (p.76).

Desde este enfoque el DAIP es un derecho de la ciudadanía (cuando se manifiesta el derecho a saber) y a su vez un deber

del Estado (cuando está obligado a dar información); así mismo desde la reflexión crítica es también un derecho del Estado (manifiesto en el poder de control que se ejerce con la rendición de cuentas), pero aún más importante convertirlo en un deber de la ciudadanía en el ejercicio de la participación ciudadana y desde la concepción ética del sujeto para contribuir a la construcción de una nueva sociedad.

Para Hopenhayn (2001): “partimos de que el ciudadano, debe dejar de ser un mero depositario de derechos promovidos por el Estado, para convertirse en un sujeto participativo” ... citado por Quiroz (2011, p.623). Se debe encontrar los aspectos que desde las IE faciliten esta formación; por tanto, se parte de la gestión educativa, proceso que fomenta el logro de los objetivos en este tipo de organizaciones.

Involucrar la gestión educativa en la aplicación del enfoque da cuenta de su complejidad y al mismo tiempo permite la interdisciplinaria, descubriendo los aportes que desde la administración se hacen a la educación; al respecto Salas (2003) afirma: “la Administración Educativa forma parte del conjunto de disciplinas que componen las Ciencias de la Educación” (p.15).

Esta disciplina aporta toda una teoría sobre el término gestión, en la que destacan autores como Taylor (1967), Weber (1976), Amat (1992), Salgueiro (2001), Martínez (2005) y Chiavenato (2007); que la vislumbran como todas las acciones necesarias para alcanzar las metas organizacionales las metas organiza-

cionales, resalta que para que la gestión sea efectiva hay que planificar, organizar, dirigir, controlar.

En la actualidad se habla de una gestión educativa estratégica, según Pozner (2000):

un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir mandatos sociales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (p.16)

La gestión educativa moderna se define como la acción de confeccionar una sociedad que sea económicamente estable cumpliendo con una mejora en cuanto a las normas sociales y con un gobierno que sea mucho más eficaz, mostrando congruencia con el enfoque de transparencia. ¿Están preparados los docentes para ejercer este tipo de gestión? Al respecto, la UNESCO (2000) hace referencia en los desafíos de la educación a que: quienes tienen a cargo su gestión se ven enfrentados a una tarea de una complejidad como nunca antes la tuvo, que requiere un alto nivel de competencia profesional.

Al respecto Giroux (1990) muestra la importancia de la coherencia entre la práctica y el discurso como generadores de un cambio educativo necesario e indispensable; si los docentes educan para la formación de ciudadanos críticos, activos, conscientes de su estado de derecho, estos deben ser ciuda-

danos críticos, activos... Se educa para la transparencia desde una gestión educativa transparente. Una gestión pensada desde mentes bien pensadas, como dice Morin (2002) desde una cabeza bien formada.

METODOLOGÍA

La investigación se propone desde el pensamiento de la escuela filosófica de Frankfurt, el cual manifiesta no solo interés filosófico, sino político, jurídico y sociológico; enmarcado con mayor predominio en el pensamiento habermasiano con el desarrollo de sus teorías de la democracia deliberativa y la acción comunicativa (Garrido, 2011). La crítica del enfoque de la transparencia en las Instituciones Educativas públicas es fundamental desde la razón práctica como organizaciones sociales del Estado sujetas a un orden político y legal; desde la razón comunicativa con las interpretaciones e interacciones entre los actores educativos y el sistema, como organizaciones sociales para la conservación de la cultura.

El enfoque paradigmático a aplicar es socio-crítico donde se encuentran exponentes como Adorno, Marcuse y Habermans; pensadores conscientes de la necesidad de transformación del ser humano desde la reflexión y la crítica; en palabras de Magendzo (2001): interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales (p.76).

El método a utilizar es investigación-acción, motivando la reflexión del enfoque de la transparencia en las Instituciones

Educativas públicas, por parte de los actores educativos, contrastando la posición crítica desde lo moral (Kemmis 1984; Elliot 1993, citados en Latorre, 2003).

El diseño de la investigación presentará cinco fases: el diagnóstico, el trabajo de campo, la retroalimentación, el análisis de información y la divulgación de resultados. La población en el marco de la investigación se entiende como la comunidad estudiada, el investigador crítico hace parte de esta comunidad. Siendo una investigación educativa donde el objeto de estudio se enmarca en unas políticas de Estado, se tomará como población una institución pública de la cual hace parte el investigador delimitándose la muestra con los estudiantes de la media. Entre las técnicas e instrumentos a utilizar están: observación participante con diario de notas, entrevista semiestructurada a través de cuestionario y grupos focales con cuestionarios de preguntas y guías.

RESULTADOS

A nivel internacional, nacional, regional y local, la investigación evidencia interés respecto al tema debido al auge de artículos científicos y tesis doctorales publicados, así mismo muestra que las disciplinas de estudio que observan mayor interés frente al fenómeno han sido las ciencias políticas, la administración, la economía, el derecho, las ciencias de la comunicación incluyendo las nuevas tecnologías de la información.

CONCLUSIÓN

A nivel de educación, las universidades han sido llamadas por los Estados a hacer parte del enfoque y así mismo, promover una cultura de la transparencia; los estudios encontrados hacen referencia a las reformas al interior de los claustros para asumir políticas de transparencia. De igual forma, las IE como organizaciones de educación formal deben involucrarse, porque es desde la academia donde se construye el sustento teórico-práctico que traspasará la moda.

Al respecto Garbanzo y Orozco (2010) señalan que:

Las organizaciones educativas son los espacios donde se concreta el proceso enseñanza-aprendizaje que, además de desarrollar las capacidades cognitivas del estudiantado, potencializa la formación integral, donde la ética, estética y el componente cultural y espiritual subyacen en una relación armoniosa con un paradigma epistemológico responsable. (p.19)

La integración del enfoque de transparencia en la formación de ciudadanos en las IE desde la gestión, se convierte en un desafío, un reto pertinente y contextualizado en las nuevas tendencias educativas del mundo, donde no solo es necesario saber y hacer sino ser, demandando una transformación educativa, pedagógica y curricular de las instituciones como espacios propicios para formar para la transparencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amat, J. (1992). *El Control de Gestión: Una perspectiva de Dirección*. Barcelona, España: Gestión 2000 S.A.

- Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU). (2015, septiembre 25). *A/RES/70/1, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Cárdenas, S. (2012). La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 51-71. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-cardenas.html>
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. (8va ed.). México: McGraw-Hill.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115, por la cual se expide la Ley general de educación*. Colombia. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, "Todos por un nuevo País"*. Colombia. Recuperado de: <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>
- Fernández, A. (2016). Acceso a la información pública en América Latina: Análisis de su diseño institucional en Chile, Colombia y México (2002-2014). *Debates*, 10(1). doi: 10.22456/1982-5269.62629. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/62629>
- Fox, J., & Haight, L. (2007). Las reformas a través de la transparencia: teoría y práctica. En J. Fox, L. Haight, H. Hofbahuier.

- y T. Sánchez. (Fundadores). *Derecho a saber balance y perspectivas cívicas*, pp.29-64. Recuperado de: <http://fundar.org.mx/derecho-saber-balance-y-perspectivas-civicas/>
- Garbanzo, G. & Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44013961001.pdf>
- Garrido, L. (2011). Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. *Razón y Palabra*, (75). Recuperado de: www.razonypalabra.org.mx
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>
- Gómez, M. (2013). *La reforma de la gestión pública en Latinoamérica: su impacto en la transparencia y en la divulgación de la información financiera*. (tesis doctoral, no publicada). Departamento de Contabilidad, Universidad de Valencia. Valencia, España. Recuperado de: [http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31691/tesis%20Doctoral%20Final%20\(ver%20C3%B3n%20impresi%C3%B3n\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31691/tesis%20Doctoral%20Final%20(ver%20C3%B3n%20impresi%C3%B3n).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernández, A. (2010). *El acceso a la información pública. Evolución y consolidación del derecho fundamental de nueva generación* (tesis doctoral, no publicada). Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, Doctorado en Estudios Avanzados en Derechos Humanos, Universidad Carlos III de Madrid. España. Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8335/Alfonso_Hernandez_Godinez_tesis.pdf;jsessionid=73352BE2F77FB58B72A1B641D1D23CoE?sequence=1

- Herranz, J. (2010). *La comunicación y la transparencia en las organizaciones no lucrativas* (tesis doctoral, no publicada). Facultad Ciencias de la Información, Departamento de Periodismo, Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <http://eprints.sim.ucm.es/11539/1/T29229.pdf>
- Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá, Colombia: Magisterio. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=J8GWJc7mCbkC&printsec=frontcover&dq=isbn:9582007176&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiopdrghd_fAhWImuAKHUpXDlkQ6AEIK-TAA#v=onepage&q&f=false
- Kaufmann, D. (2015, septiembre). La corrupción importa. *Finanzas & Desarrollo*, 20-23. Recuperado de: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2015/09/pdf/kaufmann.pdf>
- Magendzo, A. (2001). *El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en Derechos Humanos*. Bogotá, Colombia: Colombia Aprende, MEN. Recuperado de: www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168227_archivo.doc
- Marín, F. (2004). La corrupción: ¿Un problema de sociedad y/o político? *Frónesis*, 11(2), 58-75. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682004000200004&lng=es&tlng=es
- Martínez, C. (2005). *Teoría avanzada de organización y gestión. Análisis del desarrollo de competencias en empresas colombianas*. Bogotá, Colombia: Unibiblos.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155>
- Pozner, P.(2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP)-UNESCO.
- Quiñonez, J. (2011). *La transparencia en el proceso recaudatorio de los impuestos en Sinaloa. El caso de CEAIPE*. (tesis doctoral). Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Sinaloa. México. ISBN-13: 978-84-15547-93-8. Recuperado de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/joqg/ficha.htm>
- Salas, F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44027102.pdf>
- Salgueiro, A. (2001). *Indicadores de Gestión y Cuadro de Mando*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Taylor, F. (1967). *The Principles of Scientific Management*. New York, USA: Norton Library. Recuperado de: <https://www>.

worldcat.org/title/principles-of-scientific-management/
oclc/233134

Ugalde, L. (2002). *Rendición de cuentas y Democracia. El caso de México*. Recuperado de: http://biblio.ine.mx/janium/Documentos/cuaderno_21.pdf

Weber, M. (1976). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. Tomo II. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Fondo de Cultura Económica (CFE). Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/extras/weber_conceptos_sociologicos.pdf&ved=2ahUKEwjU8uWDMKT-kAhWq2FkKHSOAAuUQFjACegQIAxAB&usg=AOv-VawiuLDgXifqPDh5kCma4-NbM

Cómo citar este artículo:

Meza Ojeda, M. V. (2018). Formación para la transparencia: reto en las instituciones educativas públicas. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 53-78). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Formación docente desde un enfoque complejo para la concepción de una escuela con pertinencia contextual*

Liliana Martínez Barragán¹

RESUMEN

Dado que se vive un momento histórico de grandes cambios universales, al punto de suponer que se está en un momento de transición de una época histórica, de la Modernidad hacia una era post-moderna, es viable pensar que todas las esferas de lo social están afectadas. Lo educativo no escapa a ello, y es notorio que, sobre todo en nuestro país, no logramos alcanzar estándares de calidad que permitan suponer que la educación nos llevará al desarrollo y progreso.

En este sentido, muchos son los factores que intervienen en ello, pero esta ponencia se centrará en el elemento docente, partiendo de la hipótesis de que con una formación teórico-práctica intensa del profesorado en la escuela, basada en el paradigma complejo que propone Edgar Morin, es posible desestructurar muchos rasgos del paradigma de la simplicidad que aún se conservan en la escuela.

Ello posibilitaría repensar el hacer como docentes y administradores y construir una escuela que forme desde la pertinencia y el contexto. Existen suficientes evidencias que muestran que docentes formados desde esta perspectiva epistemológica, pedagógica y didáctica, impactan positivamente en la calidad de sus estudiantes.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

¹ Licenciada en Educación Infantil con énfasis en informática. Magíster en Educación.

INTRODUCCIÓN

Vivimos un momento histórico que, a los ojos de los especialistas en análisis cultural, presenta cambios significativos con relación a la Época Moderna. En estos últimos cuarenta años, afirman estos autores, la sociedad occidental ha hecho énfasis en ciertas actitudes, determinados pensamientos y el uso de algunos elementos tecno-científicos, que definitivamente hacen sospechar de un cambio de época. Aún no se ponen de acuerdo en cómo llamarla, por lo pronto basta con saber que esta es una época *post-moderna*. En este sentido, como lo afirma Salcedo (2006) los problemas que la humanidad enfrenta hoy, no son los mismos que se analizaban en el siglo XIX o a principios del siglo XX. Si se echa una ojeada a lo que pasa en el orbe, se nota en el acto una serie de fenómenos que, se quiera o no, importa e incumbe a todos, en la medida que su solución o su continuación afecta a todos los ciudadanos del planeta. Se podría afirmar que son problemas universales.

Son acontecimientos que tienen dos características: primero, son enormes, es decir, están por fuera de las normas conocidas y por mucho que se intente no se pueden reducir. Segundo, al estudiarlos se observa que se interconectan con otra serie de problemas o asuntos, es decir, se muestran en toda su complejidad. Ello permite concluir que esta es una época signada por la complejidad, donde los proyectos humanos no parecen mostrarse tan diáfanos como antaño. “A pesar que el futuro es siempre incierto, ninguna generación ha hecho más patente su temor a él, como la actual. La incertidumbre

ha pasado a ser, así, parte de nuestra cotidiana relación con el mundo” (Salcedo, 2006, p.73). Así: fenómenos interconectados, enormes, globales, presencia de la incertidumbre en tantas manifestaciones de la vida social, utilización masiva de nuevas tecnologías de la información y comunicación, parecieran que dan pie a la construcción de una nueva subjetividad, a una nueva forma de estar y ser como humanos en este planeta. Como lo afirma Morin (1999), el siglo XX nos dejó como una de sus herencias, la muerte de la modernidad.

Ello no puede pasar desapercibido para el docente. Si estamos viviendo un mundo nuevo, con nuevos sujetos, es de sospechar que el proceso enseñanza-aprendizaje debe estar cambiando también. Una nueva Escuela debería estar surgiendo si hacemos eco que una nueva sociedad planetaria se está conformando. Pero lo paradójico es que no. La escuela se ha regido históricamente por la concepción de ciencia que emana del paradigma de la simplicidad, que al decir de Morin (2002) implica que desde la primaria se enseña a aislar los objetos, a separar las disciplinas, a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos. Es un modelo que aspira a un conocimiento único y certero, a una política racional e ilustrada, a una educación para estandarizar, al control y las certezas, al progreso y al apetito por lo urgente, elementos que no pueden sino llevarnos al abismo (Morin & Delgado, 2014; Soto-Salas, Rodríguez-Molina, Correa & Villalba, 2018). Es un modelo que induce a desunir lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo lo que aporta desorden o contradicciones al entendimiento, olvidando que no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional, que el

conocimiento no es absoluto, que la realidad no es estática y que la certidumbre generalizada es un mito. Bajo este escenario se puede afirmar que la escuela educa de espaldas a la realidad.

Ahora bien, partiendo del supuesto que el docente ocupa lugar central en el proceso de construcción de una nueva escuela, entonces se debe suponer que se está formando a un nuevo profesorado en el mundo. Sin embargo, investigadores como Koh (2012) y Stanford, Hooper y Starr (2015) reconocen la necesidad de orientar los procesos de formación docente en algunos países de Europa, pues por muchos avances que haya en algunas naciones, en la mayoría de los países de la Unión aún no se alcanzan los estándares deseados.

En Latinoamérica sucede igual, la cualificación del profesorado aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo. La UNESCO (2013) ha mostrado en una de sus investigaciones que en la mayoría de los países latinoamericanos existen las mismas dificultades: bajo nivel de formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos, débil calidad de los programas de formación, un entorno profesional que no retiene a los buenos maestros en la docencia, escasos estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera no se notan estándares claros para medir la calidad ni el impacto de los docentes en sus estudiantes. A esto se agregan condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos. Las acciones de evaluación de los docentes no han actuado como instrumento de mejora de los sistemas educacionales;

el Estado no ha tenido la suficiente capacidad para regular la calidad; muchos profesores están muy mal preparados y todo el gremio docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación continua; la formación ha sido universalista, sin especialización para trabajar con alumnado de grupos sociales desaventajados; la formación continua es tratada como un elemento remedial y no como una política educativa; a esta formación no se le da un acercamiento sistemático, su cobertura es limitada y no atiende de manera óptima a los que más necesitan oportunidades de desarrollo profesional.

Los estudios de Vaillant (2004, 2009, 2013), Cuenca (2005), Calvo (2008) y Bravo (2010) insisten en la necesidad que tiene América Latina en responder a un doble desafío: primero, mejorar la calidad de la formación para el ejercicio docente, teniendo en cuenta que en la región muchos maestros demuestran deficiencias en su proceso educativo inicial, dado que la formación no ha logrado revertir la presencia de un pensamiento simplista en los docentes, que los ancla a prácticas pedagógicas predominantemente tradicionales. Y, segundo, un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros.

Las políticas estatales para enfrentar estos problemas no han entendido que el asunto es complejo, y los enfrentan de manera remedial, abordando en un momento un sector, y años después otro, descuidando siempre la serie de elementos interconexos que actúan en esta problemática. No han logrado emprender políticas articuladas entre organismos y

sectores del Estado que atiendan en forma simultánea los diversos –pero convergentes– aspectos que redundan en la elevación de la calidad de la educación básica: salud, atención de la primera infancia, desarrollo curricular, infraestructura y equipamiento escolar, sistemas de evaluación, intensificación de la jornada escolar, diversificación de las materias, talleres y oportunidades de aprendizaje de los alumnos, trabajo colaborativo con las comunidades y sus instituciones intermedias, etc.” (Vezub, 2007, p.3).

En el contexto colombiano de la educación básica y media, el asunto no es diferente. Es notorio, por ejemplo, encontrar que el profesorado no ha logrado continuar estudios pos-graduales: solo el 28% de los docentes vinculados en el sector oficial tiene estudios de posgrado especialización y/o maestría (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Esto repercute negativamente en la calidad de la educación, pues con docentes no formados es difícil pensar en nuevos escenarios educativos.

Es innegable que el proceso de construcción de la Escuela colombiana estuvo desde sus inicios inspirado en la perspectiva de ciencia clásica, que por supuesto proponía una pedagogía de la misma manera, es decir, tradicional. Por tanto, la formación inicial como docente en las Normales, la formación profesional en las universidades, no podía dar como fruto sino una perspectiva simplista del acto educativo. Así, el docente formado en, y para tal escuela, es el fruto del pensamiento cercenado; es el reivindicador de la noción de orden y enemigo de la posibilidad del caos; es el docente defensor de la idea de

que el universo es una máquina perfecta del cual no podemos extractar sino Leyes inmutables, perfectas, ordenadas.

De allí que la naturaleza sea *un algo* externo al sujeto, a la que hay que dominar y reducir. Por ello, cuando este docente se propone enseñar, se centra en unos contenidos prefijados, fruto de la investigación científica, verdaderos en la medida que han sido probados; y que el docente lleva al aula con la intención de que sus estudiantes los repitan de manera memorística.

Esta perspectiva reduccionista ha sido adoptada de manera generalizada en muchos aspectos de la educación: en los currículos, las prácticas educativas, la evaluación. Ahora bien, en lo que tienen que ver con las políticas públicas de formación docente, es evidente que en el contexto colombiano esta formación presenta fragmentaciones temporales definidas por la duración de los periodos gubernamentales, debido a que cada gobernante asigna una visión específica a dichas políticas, lo cual irrumpe en el desarrollo continuo y sistemático de este proceso.

Ante toda esta problemática, surge la siguiente pregunta de investigación: **¿De qué manera principios del pensamiento complejo pueden sustentar procesos de formación permanente del docente y cómo se configura esta en la concepción de una escuela con pertinencia contextual?**

Ello nos permite algunas preguntas auxiliares: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes sobre la escuela, el estudiante y el conocimiento, que develan los rasgos característicos de

su formación docente y definen la concepción del proyecto educativo que orienta su práctica pedagógica? ¿Desde qué perspectiva epistemológica, teórica y metodológica se puede plantear la formación compleja, participativa y transformadora del docente en la escuela? ¿Desde dónde vincular un proceso sistémico de transformación docente tomando como referentes los principios del pensamiento complejo, para una formación permanente y una concepción conjunta de una escuela con pertinencia contextual? ¿Desde dónde vincular procesos de formación docente para posibilitar la construcción en conjunto de una concepción compleja de escuela con pertinencia contextual?

Ahora bien, ¿qué argumentos justifican esta investigación? Este tipo de proyectos reorientan la concepción de la Escuela como espacio de formación permanente del docente y conducen a que el docente se conciba como sujeto que desaprende, aprende, reaprende y complejiza la educación, para reestructurar su pensamiento y acceder a una forma de pensar compleja. Desde esta posición y teniendo en cuenta que los docentes, en su rol de intelectuales, son los encargados de aportar teorías epistemológicas, pedagógicas y didácticas que respondan a las necesidades educativas actuales, la presente investigación propone un nuevo enfoque de formación docente, amplia, integral y desde la escuela, con pertinencia contextual, que supere los modelos tradicionales de capacitación profesional fundamentados desde el paradigma simplista, que si bien en algunos casos mejora sus prácticas didácticas, en la mayoría de los docentes no propicia cambios en la estructura mental.

Es necesario mostrar desde la investigación, la necesidad que sean los mismos docentes en sus espacios contextuales, los que le impriman la lógica al proceso enseñanza-aprendizaje, sin desconocer por supuesto los lineamientos nacionales ni las competencias básicas o generales que todo escolar debe tener. Pero no podemos esperar que sea el Ministerio de Educación Nacional el que diga qué debe hacer un docente en su aula, en su Institución, en su municipio o vereda. Así, desde esta investigación se espera empoderar al docente desde su saber, hacer emerger en este proceso la dinámica requerida para que la Escuela sea otra, así como que emerja la necesidad de cambiar de paradigma para pensar todos estos procesos. No cabe duda que un docente que se asuma como un intelectual, un hacedor de preguntas y un buscador de respuestas, impacta positivamente en sus estudiantes.

Es por ello que el desarrollo de esta investigación ayudará a romper con el paradigma reduccionista de la educación, enfatizando en la posibilidad de la construcción de un pensamiento complejo por parte del docente. Ello implica lograr tener una mirada alejada de la certeza e incursionar en la incertidumbre, en lo azaroso. En el mismo sentido, esta investigación debe hacer emerger en la escuela las condiciones requeridas para no presentarle a los estudiantes los conocimientos como acabados, como estáticos en los libros, como alejados del error. Si logramos, como esperamos, que todos en la Escuela asumamos los errores del conocimiento como posibilidades de aprendizaje (Morin, 1999), habremos aportado a una nueva forma de entender el proceso enseñanza-aprendizaje y a la construcción de un nuevo docente. Ello

debe conducir a la comprensión de una forma inter y transdisciplinar de abordar los problemas que tratamos en la Institución Educativa, y abandonar la disciplina como la única forma de investigar, aprender y enseñar.

De allí que esta propuesta haya definido como objetivo general: Propiciar desde los principios de la complejidad, procesos de formación docente que permitan la concepción de una escuela con pertinencia contextual.

Y como objetivos específicos, los siguientes:

- Caracterizar la concepción de los docentes sobre la escuela, el estudiante y el conocimiento, que develan los rasgos de su formación docente y definen la concepción de proyecto educativo que orienta su práctica pedagógica.
- Gestionar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos desde los cuales se puede plantear una formación docente compleja, participativa y transformadora en la escuela.
- Generar procesos de transformación en los docentes desde los principios del pensamiento complejo, para una formación permanente y una concepción conjunta de una escuela con pertinencia contextual.

El estado del arte nos ha mostrado que son muchas las investigaciones en el ámbito internacional que muestran las relaciones entre formación docente y calidad de la educación. Insisten en que la misma noción de formación está cuestionándose, y que ella ya no puede ser solo “capacitación”. Apuntan

a que la formación debe aspirar a conformar un pensamiento de alto orden. Por ejemplo, la investigación realizada por Koh (2012), “Crear escuelas de pensamiento a través de la evaluación auténtica: El caso de Singapur”, analiza la formación docente desde la perspectiva de una evaluación del pensamiento superior en la escuela, pues la escuela tiene como tarea principal construir conocimiento. Así, el docente es un promotor entre sus estudiantes del pensar complejo, la comunicación elaborada, la colaboración y la resolución de problemas en contextos auténticos presentes en la escuela. De allí que la escuela debe ser el lugar que permita el desarrollo profesional continuo y sostenido del docente, sobre la base de una evaluación auténtica para ellos.

Por su parte en Canadá, Stanford, Hooper y Starr (2015) afirman en su investigación “Transformando el Pensamiento de la Formación de Maestros - Complejidad y Formas Relacionales de Saber”, que los programas de formación docente deben actuar como andamiajes significativos para apoyar a los nuevos docentes a convertirse en miembros informados, creativos e innovadores de una profesión altamente compleja y valiosa. Concluyen que los programas de formación docente deben tomar como principios orientadores la práctica de la construcción conjunta del conocimiento, la responsabilidad por el aprendizaje propio y ajeno, y la reciprocidad a través del aprendizaje compartido desde la manifestación de las diferentes percepciones.

Yamauchi (2013) realizó en Estados Unidos la investigación “La influencia del desarrollo profesional en los cambios en la

facilitación del pensamiento complejo en las aulas de preescolar”. Analizó a un conjunto de docentes de preescolar durante un periodo de dos a cinco años en un proceso de desarrollo profesional para promover el pensamiento complejo en sus estudiantes, lo cual generó una formación docente permanente en el contexto escolar a partir de la reflexión sobre la praxis pedagógica. Los resultados evidenciaron que el desarrollo profesional y la formación docente se convierten en elementos esenciales en el mejoramiento de la praxis docente.

La investigación “Mapeo de un sistema complejo: lo que influye en el profesor durante la formación inicial del profesorado” realizada por Ell et. al.(2017) en Estados Unidos, se enfocó en mostrar aquello que influye en *aprender a enseñar* de manera valiosa durante la formación inicial del profesorado, concluyendo que el pensamiento complejo es fundamental.

En el contexto latinoamericano, una preocupación central de todos los sistemas de formación de docentes, es la definición de competencias básicas para el desempeño docente y la creación y consolidación de sistemas de evaluación que posibiliten el mejoramiento continuo (Montes, 2016). Se resaltan los aportes de la investigación realizada en Argentina por Gonfiantini (2013), “Re-significar la formación docente desde la práctica del formador”. Se estableció que es urgente re-pensar el currículo desde una concepción compleja, abierta, recursiva, por competencias, lo que implica Re-pensar y re-fundar la formación docente, que en sus inicios nace ligada a los fuertes postulados modernos, “vocacionales”, “femeninos” “civili-

zatorios”, homogeneizantes y “simples” (Navarra & Barnes, 2016).

De igual manera, Ferrada-Sullivan (2017) en su investigación “Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad”. Reflexiona sobre los principios epistemológicos que sustentan el pensamiento complejo de Morin en su relación con los procesos formativos y pedagógicos al interior de las aulas chilenas. Se muestra cómo la enseñanza tradicional ha promovido la separación de las disciplinas y de los objetos con su entorno. En esta separación, no se logra relacionar lo que realmente se encuentra unido y entretelado en un contexto donde la inteligencia no sabe hacer otra cosa que separar. Se debe avanzar hacia la re-articulación de las disciplinas en su transdisciplinariedad. Los autores concluyeron que se hace necesario considerar la formación docente como un proceso permanente y complejo conformado por un entretelado de interacciones simultáneas en las que el profesorado interviene como grupo aportando a la reflexión conjunta de sus prácticas.

Sobre la formación docente en Colombia, Montes (2016) en su investigación “Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2015)”, resalta que el proceso de formación inicial del profesorado está a cargo de las Normales Superiores y las universidades teniendo como principio de formación el componente didáctico, lo que de entrada es un elemento muy simple. Encuentra que los docentes reconocen en el Proyecto TODOS A APRENDER, la posibilidad de

contar con planes estructurados de formación, pero consideran que es una propuesta desconocida en las escuelas del país, por lo que ha tenido poco impacto en los maestros y poco seguimiento por parte de los entes gubernamentales.

Por último, Hernández (2017) en su tesis “El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico”, determina que para mejorar la educación en Colombia el componente de formación docente tiene mayor importancia que otros como infraestructura y jornada escolar. Resalta que los procesos de formación docente deben estar relacionados con las realidades contextuales en las que van a ejercer su labor los docentes y las necesidades y desarrollos locales y globales, aspectos importantes a la hora de pensar en la construcción y transformación de nuevas prácticas pedagógicas y didácticas que respondan a las identidades, valores y contextos culturales particulares.

Es decir, que en Colombia, así como en el panorama europeo y latinoamericano, existe la necesidad de considerar la formación docente como un proceso complejo que propicie la construcción del conocimiento en comunidades de aprendizaje, que responda a las exigencias de las dinámicas que trae consigo la sociedad del conocimiento y que este proceso genere impacto en los contextos escolares evidenciado por medio de un proceso de seguimiento y retroalimentación permanente.

Desde el referente teórico, podemos aclarar que Morin entiende por *Paradigma de la Simplicidad* el tipo de reflexión propio de la epistemología clásica, es decir, el tipo de pensar propio de la ciencia moderna, forjada por sabios de la talla de Copérnico, Galileo, Descartes, Newton y muchos otros. En sus términos: “Llamo paradigma de simplificación al conjunto de los principios de inteligibilidad propios de la cientificidad clásica y que, unidos unos a otros, producen una concepción simplificante del universo (físico, biológico, antropológico)” (Morin, 1984, p.358). Es una propuesta que, basada en un *Método Universal*, necesita desglosar o dividir en su mínima expresión el objeto que va a estudiar. Es como si hubiesen concluido que del TODO no se puede decir nada, hasta que no se hayan estudiado todos sus elementos, todas sus partes. Así, entendido el andamiaje particular, parte por parte, se pueden unir los resultados y se tendrá una imagen completa del asunto. De allí que en esta epistemología se promueva la idea que “*el todo es la suma de las partes*”. Para esta perspectiva el mundo es “una máquina mecánica absolutamente ordenada. El desorden no podía ser más que una ilusión o una apariencia. Ese mundo estaba constituido por pequeños ladrillos elementales indivisibles, los átomos. ¡Ese es el mundo que se ha derrumbado!” (Morin, 1994, p.425).

En lo que tiene que ver con el sujeto, esta perspectiva simple se vio en la necesidad de excluirlo del acto investigativo, pues este impregnaba de subjetividad el conocimiento surgido de la investigación. El propósito de la ciencia es proporcionar conocimientos confiables, objetivos, y eso solo puede lograrse si nos ceñimos absolutamente al método, al punto que el

actor, el investigador, es prescindible. “En la visión tradicional de la ciencia en la cual todo es determinista, no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía”, afirma nuestro autor (Morin, 1994, p.96). De allí que su conclusión es que la perspectiva clásica de la ciencia promueve una idea de *ciencia sin consciencia*.

Desde la perspectiva de Morin (1994), el paradigma de la simplicidad trae consigo cuatro grandes errores que es necesario superar: 1) Tendencia a la disyunción, 2) Tendencia a la reducción, 3) Tendencia a ver el fenómeno como producido por un efecto: 4) Tendencia a la abstracción.

Pues bien, esta es la idea que se está resquebrajando, ese es el paradigma que ha mostrado sus debilidades a la hora de entender el complejo mundo que ha emergido en estos últimos 50 años. Ese es el paradigma al que hay que proponerle un complemento: el paradigma de la complejidad. La pobreza de este paradigma clásico-simplista es evidente. Y el problema se hace más evidente con la perspectiva holística, integral, que empieza a promover la *Teoría de Sistemas*, la misma que da cuenta que el asunto fuerte de la investigación se encontraba precisamente en el ejercicio de establecer relaciones entre las partes. Mirar aislado, no da cuenta del fenómeno en toda su integralidad. Es la suma de las interacciones de todas las partes, la que nos da una visión coherente del objeto estudiado.

METODOLOGÍA

La investigación se fundamenta en el enfoque socio-crítico, en la medida en que este analiza las transformaciones sociales

que se generan por medio de un proceso investigativo, dando respuesta a determinados problemas teniendo en cuenta las consideraciones de los participantes en dicha problemática, sobre esto Arnal (1992, citado en Alvarado & García, 2008) expresa que este enfoque no “asume posiciones puramente empíricas ni solo interpretativas; sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad

Todo ello lleva a reconocer también, que es necesaria la perspectiva de la Investigación-Acción-Educativa, si quiere sacarse avante este trabajo. Como se recordará, la finalidad de esta perspectiva es comprender y resolver problemáticas específicas de un grupo social determinado, con la particularidad que el investigador está totalmente comprometido con la comunidad objeto de reflexión, al punto que una respuesta o solución a la problemática solo surge de la interacción reflexiva entre el investigador y los comprometidos en el problema. Así, como docentes que trabajamos en la misma comunidad e interactuamos con ellos todos los días, somos conscientes de la necesidad de mejorar los procesos académicos de nuestros profesores y estudiantes, nuestro propósito no es solo saber, investigar a nuestra comunidad, sino solucionar, con ellos, las debilidades educativas del entorno educativo.

La Técnica de recolección de la información: entrevista estructurada a docentes y estudiantes.

Instrumentos de recolección de la información: cuestionarios que sirvan de parámetro para comparar distintos momentos del proceso formativo a los docentes y estudiantes. A su vez, el diario de campo o la bitácora serán instrumentos que permitirán ir tomando nota de lo que ocurre en el día a día del proceso investigativo, asunto fundamental para no perder impresiones o datos que se consideren importantes para someter a análisis.

RESULTADOS

No nos queda ninguna duda, luego de la bibliografía consultada, que existen grandes debilidades en los procesos de formación docente del mundo y del país. Reconocemos que parte de la problemática de la baja calidad de la educación, se encuentra en tal aspecto. De igual modo, es necesario aceptar que debemos superar la formación docente realizada desde el paradigma de la simplicidad. Con tal perspectiva, no logramos ver las múltiples interrelaciones que surgen en el entramado escolar, así como quedan veladas tantas nuevas relaciones emergentes que podrían permitir el avance en la construcción de un conocimiento de alto orden, complejo, que dé solución a las problemáticas contextuales.

En la bibliografía revisada queda claro que el mundo escolar hoy exige de un nuevo modelo de escuela, que por supuesto

debe contar con nuevos actores: un docente formado en un pensar no excluyente, un estudiante que aprenda de eso y administradores que permitan y gestionen el conocimiento.

CONCLUSIÓN

- La función de la Institución Educativa es permitir que los estudiantes logren construir su propio conocimiento, y que este les sirva para enfrentar las problemáticas propias de su contexto. Educar es enseñar a pensar.
- Existe una crisis del aparato escolar en general, en el mundo, dado que el estudiantado no logra alcanzar estándares que le permitan pensar en solución de problemas. Son pocos los países exitosos en el ámbito educativo.
- La formación docente debe ser recontextualizada y resignificada si queremos hacer un aporte a la superación de tal crisis.
- Existe una amplia bibliografía que permite concluir que una buena posibilidad de cambio educativo, es la formación en un Pensar Complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Tecnológico de Caracas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

- Bravo, M. (2010). *Metas educativas, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Calvo, G. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Cuenca, R. (2005). *La Formación Docente en América Latina y el Caribe: Tensiones, Tendencias y Propuestas. El Desafío de Formar los Mejores Docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ell, F., Haigh, M., Cochran, M., Grudnoff, M., Ludlow, L. & Hill, M. (2017). Mapeo de un sistema complejo: lo que influye en el profesor durante la formación inicial del profesorado. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4) 327-345. doi: 10.1080/1359866X.2017.1309640.
- Ferrada-Sullivan, J. (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-17.
- Gonfiantini, V. (2013). *Re-significar la formación docente desde la práctica del formador*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Hernández, R. (2017). *El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Koh, K. (2012). Creating thinking schools through authentic assessment: the case in Singapore. *Educational Assess-*

- ment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 135-149. doi: 10.1007/s11422-008-9092-2.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Colombia, la mejor educada en el 2025: líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-355154_foto_portada.pdf
- Montes, A. (2016). *Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2015)*. (tesis de doctorado, no publicada). Doctorado en Ciencias de la Educación, Rude Colombia, Universidad de Cartagena. Cartagena, Colombia.
- Morin, E. (1984). La Antigua y la Nueva Transdisciplinariedad. En: *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Morin, E. (1994). *Epistemología de la complejidad*. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/102_infanto_juvenil/material/complejidad_morin.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva visión.
- Morin, E. & Delgado. C. (2014). *Reinventar la educación: Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Recuperado de: <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download-libro-reinventar-la-educacion.html>
- Navarra, J. & Barnes, F. (comp.). (2016). *Cuadernos TAS: Trabajo, actividad y subjetividad. Escritos entre pares 2016*. Córdoba, Argentina: Licencia Creative Commons.

- Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/09/TAS-compendio-2016.-366-pgs.-pdf.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. París, Francia: UNESCO.
- Salcedo, H. (2006). La noción de ciencia de los docentes universitarios y sus repercusiones en el aula de clase. *Revista del Círculo de Humanidades*, (27), 73-86.
- Soto-Salas, H., Rodríguez-Molina, D., Correa, C. & Villalba, A. (2018). Tensiones y desafíos para el debate de una cultura planetaria. En C. Correa, D. Rodríguez-Molina, R. Simancas, y D. Gallego. (coord.), *La armonía entre la teoría y la práctica: formación docente*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Stanford, K., Hooper, T. & Starr, L. (2015). Transforming Teacher Education Thinking: Complexity and Relational Ways of Knowing. *Complicity. An International Journal of Complexity and Education*, 12(2), 26-48.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: Tendencias, temas y debates*. España: OPREAL N°31: Programa de Promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41.

- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
- Vezub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/Rev111.html>
- Yamauchi, L. (2013). The influence of professional development on changes in educators' facilitation of complex thinking in preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 183(5), 689-706. doi: 10.1080/03004430.2012.685934.

Cómo citar este artículo:

Martínez Barragán, L. (2018). Formación docente desde un enfoque complejo para la concepción de una escuela con pertinencia contextual. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 79-100). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

La investigación como desafío en la práctica docente*

Kevin Carlos Martínez Barrios¹,

Daniella Rodríguez Molina²,

Hector Soto Salas³

RESUMEN

El presente artículo tuvo como objetivo analizar la incidencia de la investigación en la práctica docente, la calidad educativa y la reflexión acerca de los desafíos e incertidumbres en la educación.

Se llevó a cabo la búsqueda de información en artículos científicos, repositorios, plataformas digitales y libros de educación a nivel nacional e internacional.

Se pudo establecer que este tipo de artículo de revisión es integrador, puesto que se tuvo en cuenta el contexto de la investigación en la práctica pedagógica, efectuando un análisis crítico de diversos estudios interdisciplinarios, que revela la comprensión del desafío docente.

Se concluye que la investigación es sumamente necesaria para la formación docente de este siglo, la mejora de la calidad educativa en el país y la contribución al estudio de las nuevas tendencias en el campo de la formación pedagógica e investigativa.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

1 Licenciado en Biología y Química. Instituto San Pedro Claver. Correo: kevinmartinezbarrios@gmail.com

2 Psicóloga. Candidata a Magíster en Psicología. Diplomada en Psicología Clínica Sistemática. Corporación Universitaria Americana. Correo: daniellarodriguez1993@hotmail.com

3 Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Magíster en Educación, Pontificia Javeriana. Licenciado en Ciencias Económicas, UPTC

INTRODUCCIÓN

La Profesión Docente

Los docentes, según el Decreto 1278 de 2002, son aquellas personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo; preparación de su tarea académica; investigación de asuntos pedagógicos; evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos; reuniones de profesores; dirección de grupo; actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes; servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que inciden directa o indirectamente en la educación.

La profesión del docente puede resultar sumamente enriquecedora para quien realmente la toma en cuenta, amándola de una forma sincera y teniendo la vocación como requisito indispensable. Ser educador significa saber amar y comprender la influencia de la proyección sobre los alumnos. Se debe ser un excelente comunicador, escuchar y atender las preguntas de los estudiantes, recibir las objeciones y canalizarlas, siendo comprensivo de las dificultades de aprendizaje a fin de solucionarlas. El docente debe motivar a sus alumnos a participar, asumiendo nuevas experiencias, tomando como base el trabajo en equipo y la colaboración grupal, reflexionando

sobre ciertas temáticas y buscando de una manera conjunta el conocimiento (Rodríguez, 2014).

La Formación Docente

El término formación antes del servicio, generalmente se utiliza para designar la preparación formal que recibe el docente antes de comenzar a ejercer la profesión docente, en tanto que la formación en servicio generalmente se refiere a la preparación no formal que se lleva a cabo en el lugar de trabajo (Miller, 2002).

Gorodokin (2005, citado en Feo, 2011) afirma que

el concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a toda la transformación de su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, esta aserción ocupa una posición intermedia entre educación e instrucción. Corresponde a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de los conceptos del sujeto, que se forma en los planos cognitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Esta formación docente se compone de tres ejes fundamentales, suministrados por Figueroa en el Foro Maestro Siempre, citados por el Ministerio de Educación Nacional (2014): **la investigación** como la posibilidad de establecer escenarios de reflexión y problematización sobre las prácticas de aula. El fomento de proyectos y redes investigativas, y la evaluación del impacto de los procesos investigativos en los contextos educativos como realidades dinámicas y complejas,

hacen que las personas que inician su proceso de formación en licenciatura o pedagogía se interesen por dar aportes continuos que fortalezcan y complementen diariamente este ejercicio docente. **La evaluación**, para realizar mediciones periódicas acerca del desempeño, la metodología, la actualización de contenidos y del deber ser y hacer del docente es una manera efectiva para enriquecer el proceso formativo de los educadores. Y **la pedagogía**, como espacio de formación en el país es diferente y esto obliga a los educadores a establecer metodologías de enseñanza que se complementen con la diversidad cultural de cada región donde se ejerce la docencia. Igualmente, la pedagogía permite realizar una reflexión permanente acerca de la educación y los currículos a utilizar (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Estos tres ejes deben ser aplicados en conjunto a lo largo de las tres etapas de formación docente: inicial, en servicio y avanzada, pues de esta manera es que se garantiza que los contenidos de la enseñanza que se imparte desde los programas de licenciatura tengan elementos de pertinencia, inclusión, corresponsabilidad y, sobre todo, calidad; pues “el mejoramiento de las prácticas pedagógicas significa mejores aprendizajes de los estudiantes” (Figuerola, 2014, citado en el Ministerio de Educación Nacional, 2014).

De esta manera entonces, se plantea que las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con

la ejecución profesional a la que se vincula. De hecho, como señala Monclús (2000), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente en la práctica profesional. Y dicha innovación está estrechamente vinculada también con los procesos de evaluación, en donde se garantice el dominio de los aprendizajes (Pavié, 2011).

Calidad educativa

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 (Ministerio de Educación Nacional, s. f).

Calidad de la educación es un concepto que se refería a un aspecto de la educación, así lo planteó Coombs (1967, citado en Vásquez, 2013), cuando al analizar la crisis mundial de la educación desde el enfoque de sistemas, planteó que ella comprendía: “los costos, por el lado de los insumos; los resultados, por el lado del producto; y por supuesto, la calidad, en el lado de los procesos” (Pescador, 2002, citado en Vásquez, 2013). Esto hace referencia a la importancia de los procesos con relación a la calidad, “Si el término calidad es difícil digerir en organizaciones productoras de bienes y servicios, cuando hablamos de la calidad en la educación, la dificultad se hace mayor, ya que el objeto de transformación son los seres humanos” (Correa, 2004). En estos tiempos donde el ser humano es el centro de todos los procesos es evidente que la educación se vislumbra como mediadora para formar seres

humanos antes que ingenieros, abogados, médicos, científicos, administradores, etc.

La investigación como desafío en la formación docente

En Colombia uno de los temas más rezagados es el de educación, dado que, cada gobierno en turno se plantea múltiples formas de direccionar este tema desde los niveles de educación preescolar hasta la universidad, se crean planes, programas y proyectos de acuerdo con su visión política de país. Esta situación no ha permitido una continuidad en las políticas: falta de voluntad de los gobiernos han generado vacíos en este sector, donde priman los intereses de pocos contra la mayoría.

La calidad de la educación se está midiendo de tal forma que no representa avances en los procesos, dado que, las pruebas estandarizadas no permiten ver la realidad en los territorios y porque este tipo de pruebas lo que busca es homogeneizar la educación y esto va en contra de las nuevas tendencias donde la diversidad juega un papel importante, entendiendo que

Si el profesor acepta que la sociedad cambia, que sus alumnos cambian, y sobre todo que él cambiará, estará en excelentes condiciones para facilitar el mejoramiento docente y lo que es todavía fabuloso, facilitará el aprendizaje, el profesor debe aceptar que los alumnos cambien, no para parecerse a él, sino para ser diferentes a él. (Lacarriere, 2008)

Donde se presenta al ser humano como parte integral de un planeta, lo cual nos evoca a tomar otras maneras de impartir de la educación de las nuevas generaciones.

Estas tendencias globales exigen que los planes sean reestructurados y que todo gire en torno al desarrollo humano integral, con proyectos que permitan construir comunidades auto-sostenibles y agentes activos para la conservación del medio ambiente, promoviendo la investigación desde la educación media y la formación investigativa desde las universidades, con el fin de promover en los futuros ciudadanos la innovación y la producción académica con un pensamiento crítico.

El impulso que ha recibido la investigación dentro de la formación docente en la última década en el país ha promovido también la emergencia de otros perfiles profesionales, cuyo desempeño esperado se encuentra en Instituciones Educativas, trabajo con comunidades, organizaciones no gubernamentales y entidades que toman decisiones de políticas, entre otros. (Gutiérrez, 2014)

Por otro lado, cabe resaltar que

Tras muchos años de aplicación de diversas propuestas de formación dirigidas a los docentes en Iberoamérica es escasa la evidencia empírica que dé cuenta de su efectividad e impacto. Resulta necesario, por tanto, promover la reflexión y animar el estudio sobre los programas de formación y desarrollo profesional docente que favorezcan la elaboración de modelos fundamentados en base a las evidencias recopiladas. (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2018)

Esto demuestra los vacíos con los que muchos egresados de las facultades de Educación salen a enfrentarse al gran reto de

formar estudiantes dinámicos que exigen más, con expectativas sobre la práctica del docente.

El gran reto se presenta en las facultades de Educación que tienen la responsabilidad de formar a los formadores, estos últimos con incertidumbres por las nuevas formas de educación en el mundo cambiante, que requiere de docentes investigadores, innovadores y creativos que hagan de una clase la mejor experiencia para captar la atención de los estudiantes y permitir el desarrollo de cada una de las capacidades de los educandos, a enfrentarse a los nuevos escenarios donde la diversidad es tenida en cuenta al momento de interactuar con el otro, relaciones que permitan la cooperación y el trabajo en equipo.

La UNESCO (2002) dice que “La creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas es motivo de perplejidad para muchos de ellos que no se sienten preparados para enfrentar tales desafíos”. Por esto se requiere de un docente en constante actualización y formación para poder atender los retos de la era del conocimiento y de las nuevas tecnologías, quien utilice de la mejor manera los dispositivos electrónicos y los convierta en herramientas de trabajo para dinamizar las actividades curriculares y extracurriculares.

La práctica docente se convierte ahora en una potente acción que revela las condiciones de una comunidad, que permite entrever desde el nivel de educación que se imparte la calidad de las personas para convivir en sus territorios, una educación

para construir y participar en la toma de decisiones en los temas que impactan directa o indirectamente nuestras vidas.

En este sentido, la formación docente se debe consolidar, de manera que esta carrera recupere su importancia y se fortalezca a través de los planes de capacitación, ya sea de forma presencial y/o virtual, permitiendo la actualización permanente, la investigación y la creación de una política de fomento al capital humano.

En este orden de ideas se viene proponiendo un serie de planteamientos desde diferentes organizaciones sobre las nuevas competencias que debe tener un docente en el siglo XXI, y se definen de tal manera que el docente tiene presentes las funciones y actuaciones en el contexto escolar que desde la Red Iberoamericana de Docentes plantean como competencias prioritarias. Estas se denominan competencias clave asociadas a las funciones y tareas del profesorado en la Educación Básica y competencias genéricas-transversales, que

contribuyen al logro de las finalidades educativas. La primera hace referencia a las competencias para la planificación y gestión educativa, la gestión e implementación del currículum, la evaluación educativa y en orientación y tutoría. La segunda se refiere a las Competencias para el aprendizaje, la investigación y la innovación, la ética y compromiso profesional, la coordinación docente y el trabajo en equipo con la comunidad educativa, la gestión emocional y la creación de climas de confianza y la comunicación con la comunidad educativa. (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2018)

Estos tipos de competencias orientan el quehacer del docente actual, se adquieren en la formación integral desde las universidades, y desde la práctica se manifiestan; mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, un docente creativo, innovador e investigador que reflexione permanentemente sobre su acción formativa e incida positivamente en el estudiante para el desarrollo de sus capacidades, genera un ciudadano con pensamiento crítico, con capacidad de solucionar problemas en sus comunidades.

OBJETIVOS

- Analizar la incidencia de la investigación en la práctica docente.
- Identificar los aportes teóricos de la investigación a la calidad educativa.
- Reflexionar acerca de la práctica docente y su incidencia en la calidad educativa.

METODOLOGÍA

Para la localización de los documentos bibliográficos se utilizaron fuentes documentales, como: Google Académico (artículos), libros de educación, repositorio de la Universidad Autónoma de Madrid e informes de la UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional.

Los registros obtenidos dan cuenta de 16 referencias bibliográficas, en las cuales, se consideraban palabras clave, tales como: formación docente, calidad, calidad educativa, inves-

tigación, profesión docente. Se seleccionaron aquellos documentos que contaron con la información especificada y para simplificar y darle orden a dicha información, se realizaron mapas conceptuales. Además, se tuvieron en cuenta las fechas de publicación, es decir, de los últimos diez años, a excepción de dos artículos que datan del año 2002.

Finalmente, se pudo establecer que este tipo de artículo de revisión es integrador, puesto que, se tuvo en cuenta el contexto de la investigación en la práctica pedagógica, efectuando un análisis crítico de diversos estudios interdisciplinarios, que revelan la comprensión del desafío docente.

En la formación de los futuros maestros en Colombia es clave desarrollar capacidades para su investigación y la innovación que se relacionan con la autonomía profesional, su iniciativa, su conocimiento y su decisión para transformar contextos.

RESULTADOS

Se pudo analizar que la investigación en el ejercicio de la práctica docente incide en la transformación de la cultura escolar creando un pensamiento crítico propio y de sus estudiantes.

No se puede percibir a la investigación como un ítem de medición como requisito para acreditar programas, esta, por el contrario, debe crear los espacios necesarios para la producción académica, a través de la acción y la innovación.

Se debe mirar a la investigación como eje transversal que permita una discusión permanente en torno a los procesos en los sistemas de calidad y más en la educación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente se vislumbra un abanico de incertidumbres en el ámbito educativo, tales como: las dudosas políticas públicas, la pobre visión de la calidad de la educación en el país, los programas educativos de diferentes gobiernos y que no tienen continuidad, lo que puede evidenciar una falta de evaluación y diagnóstico de dichos programas y, en muchos casos, se favorece a los menos necesitados enriqueciendo a los sectores privados, ofreciendo las carreras mejor cualificadas, una infraestructura de punta, al igual que los maestros de planta.

La formación permanente del profesorado debe ayudar a desarrollar un conocimiento profesional que permita: evaluar la necesidad y la calidad de la innovación educativa que hay que introducir constantemente en las instituciones; desarrollar destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza en un contexto determinado, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación; suministrar las competencias para ser capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad y al contexto del alumnado; comprometerse con el medio social (Imbernón, s.f.).

E el escenario profesional es donde se aplican las reglas de la práctica, donde el conocimiento profesional imaginario, intuitivo o formal se hace real y explícito. Esta realidad es fundamental en la generación de conocimiento pedagógico y, como

se da en un escenario complejo, las situaciones problemáticas que aparecen en él no son únicamente instrumentales ya que obligan al profesional de la enseñanza a elaborar y construir el sentido de cada situación, muchas veces única e irrepetible. Con el contacto con la práctica educativa ese conocimiento profesional se ve enriquecido con otros ámbitos: moral y ético (por todas las características políticas de la educación); toma de decisiones (discernimiento sobre lo que hay que hacer en situaciones determinadas (disciplina, evaluación, selección, acreditación, etc.); etc. (Imbernón, s.f.).

El conocimiento profesional se legitima o cuestiona mediante la formación permanente. Decíamos anteriormente que ya no podemos entender la formación permanente únicamente como la actualización científica, pedagógica y cultural del profesorado sino sobre todo como el descubrimiento de la teoría para ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso. Remover el sentido común pedagógico. Recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos sustentadores (Imbernón, s.f.).

La escuela no puede perder la oportunidad de ser agente de transformación, dejar de estar al margen o influir en la construcción de nuevos conocimientos. La educación a través de las tecnologías de la información y la comunicación ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje abierto y flexible. Al planificar la integración de las TIC en la formación docente, es importante que las Instituciones Educativas comprendan qué habilidades y conocimientos necesitan adquirir estos profesionales para utilizar efectivamente esta tecnolo-

gía en sus clases, entendiendo, sin embargo, hasta qué punto la institución está preparada para llevar a cabo la integración de las TIC en el currículum (Publio, 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Correa, C. (2004). *Gestión y evaluación de la calidad en la educación: referentes generales para la acreditación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-13. doi: 10.35362/rie5631517.
- Gutiérrez, M. (2014, noviembre 30). ¿Maestros investigadores e innovadores? *Pesquisa Javeriana*, 9-10. Recuperado de: https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/wp-content/uploads/Pesquisa30_03.pdf
- Imbernón, F. (s.f.). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Lacariere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar* [tesis doctoral, no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_la-carriere_espinoza.pdf?sequence=1
- Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. En W. Gallagher & E. Leigh (trad.), *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. pp.15-34. Santiago, Chile: Andros

- Ltda. Recuperado de: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000131038>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-237397_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Formación docente, un aspecto clave para la calidad educativa en Colombia*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-341026.html>
- Monclús, A. (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada, España: Editorial Comares.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). (2018). Calidad de la formación docente: Propuestas evaluativas innovadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1). Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/276>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Publio, C. (2018). The teacher and the use of technology in the process of teaching and learning. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educacao*, 13(3), 1094-1108. doi: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.11190.
- Rodríguez, L. (2014). Ser educador. *Escritos en la Facultad*, (99), 74-75.
- Vásquez, A. (2013). Calidad y Calidad Educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71.

Presidencia de la República de Colombia (2002, junio 19).
Decreto 1278, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Cómo citar este artículo:

Martínez Barrios, K. C., Rodríguez Molina, D., & Soto Salas, H. (2018). La investigación como desafío en la práctica docente. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 101-115). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Epistemología genética y educación: de la biología piagetiana al culturalismo de Vigotsky*

Jorge Luis López García¹

indudablemente, en otras disciplinas algunas inspiraciones fundamentales pueden ser debidas a hombres que no eran «del oficio»: todos sabemos cuánto debe la medicina a Pasteur, que no era médico. Pero en líneas generales la medicina es obra de los médicos, las obras de ingeniería son construidas por los ingenieros, etc. ¿Por qué la pedagogía es en escasa medida obra de los pedagogos? Este es un problema grave y siempre actual. (Autor, Año, p.)

La psicología en tanto disciplina científica consiste en sentido general en un intento por hacer pasar cuestionamientos filosóficos bajo la aportación del método científico. De esta forma problemas como el conocimiento, la percepción, la consciencia y el aprendizaje, ocupan un lugar central en las diversas teorías psicológicas.

Ahora bien, si la psicología retoma por tradición dichos problemas esbozados por la filosofía, se debe precisar también que esta emerge como un campo específico del conocimiento humano, es decir que las aportaciones de esta disciplina constituyen hoy un pilar fundamental para el entendimiento del ser humano, que intenta la difícil coherencia con la tradición científica, pero con lugar propio dentro del campo del conocimiento.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

¹ Psicólogo, psicoanalista. Especialista en Psicología Clínica. Magíster en Investigación psicoanalítica.

Dentro de estos aportes la dilucidación del concepto de aprendizaje ocupa un lugar privilegiado en la visión que del ser humano ofrece la psicología. El desarrollo de tal concepto, sin embargo, no está exento de las dificultades epistemológicas que constituyen el trasfondo de toda reflexión de la disciplina psicológica. Es decir, que en un sentido estricto resulta difícil precisar una conceptualización de aprendizaje que se constituya como consenso entre las distintas escuelas de la psicología.

De esta forma el concepto de aprendizaje, así como muchos otros en el campo psicológico es definido según distintas escuelas y teorías, y según la fundamentación epistemológica que las sustentan. Así mismo se debe precisar que el mayor reto de la psicología es justamente fundamentar una explicación de tal fenómeno desde su propio campo y que aún así resulte coherente a la rigurosidad científica. Esto justamente porque ciencias como la biología, la etología y afines intentan explicaciones que de cierta forma excluyen, o en formas más radicales, niegan el campo de lo psicológico.

Es así como se puede plantear no solo una evolución histórica del concepto, que excede por supuesto lo psicológico, sino que también la evolución misma de la disciplina determina la forma como se explica dicho fenómeno. Explicaciones que van desde la utilización de esquemas comparativos con la conducta animal, pasando por posturas humanistas que incluyen nociones como la motivación y por supuesto, artificios teóricos que incluyen los aspectos cognitivos y cognoscitivos, entre otros.

En el presente texto no se intenta la difícil labor de realizar el recorrido teórico que dé con la construcción del concepto de aprendizaje desde el campo psicológico, puesto que el trabajo parte de la elección de autores específicos totalmente coherentes en cuanto a perspectivas teóricas, debido a la convergencia en el interés por las funciones cognitivas y el desarrollo cognoscitivo.

Como se aprecia en el recorrido teórico que se ofrece, la psicología de Piaget y Vigotsky resultan propicias para la definitiva separación del viejo molde explicativo del comportamiento humano estímulo-respuesta, sostenido por las primeras escuelas de la psicología, puesto que en dichos artificios teóricos queda ampliamente justificada la necesidad de colocar como mediación los argumentos cognitivos, léase: el pensamiento, la memoria, la inteligencia, el lenguaje, etc. Es decir, que de entrada se plantean como teorías que emergen en la intersección de un campo particular en la psicología, esto es, la psicología de modelo cognitivo, pero más específicamente, como se amplía en el desarrollo del texto, en el campo de la epistemología genética, ligada a la pregunta por el origen del conocimiento y los procesos que lo posibilitan.

De otra parte, tal y como resalta el epígrafe, este trabajo intenta pensar las propuestas de los autores a la luz de la educación. Por ello se pretende indicar que es desde la psicología, que le presta conceptos a la pedagogía, desde donde se pretende pensar la educación. La práctica pedagógica resulta en muchos aspectos una praxis fundamentada e incluso condicionada al avance de disciplinas que retroalimentan cons-

tantemente sus conocimientos. Muchos de los conceptos que son pilares de su tradición teórica no le son exclusivos, fenómeno particular dentro de las ciencias no ortodoxas. En este sentido, pedagogía y psicología son disciplinas que encuentran una interesante intersección fenoménica.

Jean Piaget y Lev Vigotsky se constituyen en teóricos apreciables en ambos campos del conocimiento, y considerados por supuesto en infinidad de posturas pedagógicas. O ¿qué decir del porqué ciertas áreas como física y filosofía solo se conciben hasta décimo y once, es decir alrededor de los 15 y 17 años del estudiante? ¿qué decir de las pedagogías modernas que dan al estudiante la posibilidad de apropiación del conocimiento a partir de la interacción, el uso del lenguaje e incluso de herramientas de su propio contexto? De hacer justicia, solo puede concebirse que tales posturas, por citar casos sencillos, están ampliamente fundamentadas a partir del desarrollo de los pensamientos de Piaget y Vigotsky.

Por todo lo anterior, la tesis que sustenta las siguientes líneas puede ser formulada de este modo: El concepto de aprendizaje en las psicologías de Jean Piaget y Lev Vigotsky aparece como condicionado a los procesos cognitivos y su consecuente desarrollo, por tanto, es concebido en sí mismo como una construcción continua, ligado al desarrollo de las funciones cognitivas. Estos puntos son tomados por los autores, ambos de corte cognitivo, cuyas teorías se consideran además como psicología genética. Sin embargo, existen en ellos elementos propios que matizan su particular teorización.

EL APRENDIZAJE: TEMA NODAL DE LA DISCIPLINA PSICOLÓGICA

El tema de la explicación del fenómeno del aprendizaje constituye gran parte de la labor de la psicología, su historia da cuenta de ello. La frase psicología del aprendizaje se constituye como una parte de lo que se considera Psicología General o Básica, y en términos generales podría decirse que se ocupa de explicar teóricamente la forma que el ser humano tiene de conocer la realidad, asimilarla, reinterpretarla y actuar sobre ella. Como se ha planteado, a través de la historia de la psicología y de la ciencia se han producido diversas posturas teóricas en relación al tema del aprendizaje, sin embargo, se ha de resaltar que las más próximas a la rigurosidad científica, a la que la psicología aspira, han surgido de los paradigmas cognitivo y conductua.

Las teorías del aprendizaje conductista constituyen quizá el referente de más auge en los primeros momentos de la disciplina psicológica. Una perspectiva teórica ampliamente interesada en mantener absoluta coherencia con las ciencias positivas, con la convicción de hacer de la psicología la ciencia del comportamiento y sustentando sus principios bajo rigurosos, pero insuficientes métodos, pero que en todo caso proponían mayores argumentos que los de las escuelas precedentes.

El molde estímulo-respuesta es sostenido de hecho por la teoría conductista, sustentado en la postura darwiniana de la evolución, en la medida en que el comportamiento es un hecho del funcionamiento biológico de las especies, mediado

por el aprendizaje, que determinaba ciertos factores condicionantes del comportamiento. En esa medida era comprensible la utilización de experimentos con animales para la explicación de la conducta humana. Cabe la posibilidad de cuestionar, si esa vía explicativa, no prescinde en realidad, de los argumentos estrictamente psicológicos, en la medida en que con simplicidad se plantea que lo biológico comanda directamente el comportamiento, sin la mediación de otras variables indispensables y sin las que hoy día resulta ya inadecuado para llevar a cabo estudios al respecto.

De esta forma se puede plantear que en términos generales el conductismo surge como un intento de abordar al humano a partir de sistemas predictivos y tendientes al control del comportamiento humano a través de esquemas comparativos con la conducta animal y de modificar el comportamiento en situaciones educativas (enseñanza programada, esquemas de refuerzo, papel del castigo en la educación, etc.); el aprendizaje social o modelamiento es un desarrollo conductista, muy posterior al conductismo radical, que contempla la importancia de los modelos en el ámbito educativo.

Sin embargo, la intención conductista, resultaba insuficiente para el abordaje de los fenómenos humanos, debido a su postura radical. Ahora bien, decir insuficiente no implica decir que el antecedente del conductismo no fuese necesario, porque de hecho aún hoy se habla de neoconductismo y otras corrientes psicológicas tienen al conductismo radical como antecedente ineludible para hacer emerger sus teorizaciones.

Será a partir de lo que se denomina como el paradigma cognitivo que se incluyen nuevas variables para la explicación del aprendizaje. Hablar de psicología cognitiva implica plantear la aparición de una nueva escuela de la psicología, que, con el precedente conductista, se encarga del estudio de la cognición, es decir los procesos mentales implicados en el comportamiento.

Este nuevo paradigma tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico.

Por cognitivo debe entenderse el acto de conocimiento dado por la capacidad para recibir (atención y percepción), codificar, almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos.

Lo importante del nuevo paradigma consistía en el hecho de introducir una nueva categoría al viejo modelo estímulo-respuesta, colocando a la cognición como mediación: **Estímulo-cognición (funciones mentales)-respuesta.**

De esta forma el proceso de aprendizaje deja de ser únicamente la resultante de factores condicionantes que provienen del medio, para aparecer como un proceso en el que intervienen las funciones mentales y que mediatizan las funciones comportamentales. De esta forma la dilucidación alrededor del concepto de aprendizaje deja de ser estrictamente un asunto de condicionamientos al medio, para posibilitar una visión no solo que ubica al aprendizaje como un producto de ello,

sino que también es un proceso en el que intervienen mecanismos cognitivos, sin los cuales el aprendizaje humano poco o nada se distanciaría de las demás especies.

Ahora bien, bajo este paradigma cognitivo, han emergido infinitudes de teóricos, dentro de los que se cuentan Jean Piaget y Lev Vigotsky.

POSIBLES ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Jean Piaget y Lev Vigotsky comparten un campo epistémico situado en el paradigma cognitivo, sin embargo, como puede apreciarse en la lectura de sus textos, por ello debe dejarse claro que la labor de hacer una comparación entre estos autores solo es posible en la medida en que comparten una similitud que no puede ser omitida, esto es, compartir el mismo objeto de estudio, los procesos cognitivos. Esto, en opinión del autor, es lo que permite la aproximación de este estudio.

Usualmente estas dos teorías psicológicas se han dado a considerar en el sentido de una oposición, desconociendo realmente que, si bien se puede, tal como se ha realizado, aislarlas como teorías claramente distinguidas, ambas emergen en una línea muy similar de concebir no solo la psicología, sino también las estructuras mentales del ser humano.

Esto les ubica además como fuertes pilares de una tradición psicológica que, si bien parece vacilar en sus fundamentos epistemológicos, cuenta con posturas que no solo disienten, sino que además se complementan y se sobrepasan. No se puede obviar este punto específico, debido a que más allá de

la aplicación de los aportes de estos autores a la educación, no puede obviarse que justamente el campo del saber del cual emergen es la disciplina psicológica, que como se ha planteado, carece de estudios rigurosos capaces de unificar toda su tradición investigativa, hecho diciente y de singular importancia para los propósitos del presente trabajo.

De esta forma, se llega a lograr discernir claramente que si bien hay posturas distintas es interesante plantear que también comparten algunas directrices que no deben ser obviadas. Como se puede prever, una postura como la de la pedagogía constructivista da cuenta de lo anterior, y en este sentido Piaget y Vigotsky resultan piezas fundamentales no exclusivamente como segmentos aislados de la psicología, sino que su conjugación permite abordar el asunto de la educación de forma más compleja y más aún, de forma precisa y eficaz.

Ahora bien, el ejercicio académico de hacer confluir ambas teorías debe resultar más que en un inventario de semejanzas y diferencias, debe ubicarse desde una postura crítica, con miras hacia una posterior aplicación práctica, labor que excede por supuesto los objetivos del presente trabajo, el cual, sin embargo, intenta no solo una exposición de argumentos teóricos, sino que además está redactado en un estilo que permite algunas reflexiones epistemológicas.

Debido a que usualmente y de forma ligera se suelen contraponer ambas posturas teóricas, se dilucidarán a continuación algunos comentarios que intentan ubicarles no solo como

convergentes en algunos puntos del desarrollo teórico sino que además, desde una directriz similar.

La indagación de ambos autores no solo se plantea bajo la obstinación de hacer emerger el argumento cognitivo como preponderante en la discusión sobre lo humano, sino que además en ambos trabajos se encuentra un amplio recorrido por los detalles que explicitan la conformación de lo cognitivo mismo, los mecanismos de construcción de lo mental, los procesos que le subyacen, las estructuras que le constituyen, y los modos de construcción y su consecuente forma de desarrollo.

Esto debe orientarnos a ubicar las dos posturas teóricas en el campo que se ha denominado como psicología genética, esto es, un campo del conocimiento encargado fundamentalmente de los orígenes del conocimiento, no exclusivamente en la vertiente del conocimiento en tanto producto, sino que, por sobre todo el conocimiento en tanto proceso, por supuesto de allí en mas es ineludible incluir dentro de tal discusión todo lo concerniente a lo que podemos nominar como procesos mentales.

A continuación se encuentran sintetizan algunos puntos de congruencia entre las psicologías de Jean Piaget y Lev Vigotsky, teniendo en cuenta la línea directriz del trabajo.

Posibles encuentros que, sin embargo, no dejan abierta la modesta posibilidad de que otros lectores y estudiosos del tema puedan aportar algunos comentarios que nutran adecuadamente la discusión.

CONVERGENCIAS ENTRE PIAGET Y VIGOTSKY

- Sus teorías son de corte cognitivo, esto es, prevalece ante todo el interés por los procesos mentales. Clara distancia de otras posturas que, en un intento por conciliar a la psicología con las ciencias ortodoxas, omiten los argumentos concernientes a la estructura psíquica.
- El interés por lo cognitivo, por las estructuras mentales, conlleva en ambas teorías a la pregunta por la forma en la que se construyen y se desarrollan, constituyéndose ambas como estudios en el campo de la psicología genética.
- Parten de preceptos evolucionistas en donde lo genético ocupa un lugar preponderante, luego entonces lo cognitivo está condicionado inicialmente a un fundamento biológico heredado filogenéticamente.
- La ontogénesis es fundamental. De un lado, en el sentido de la experimentación del sujeto que le conlleva a construir y modificar esquemas (Piaget) y del otro con la propuesta de la interacción social y simbólica con el otro y las herramientas simbólicas de la cultura (Vigotsky).
- Independiente del modo explicativo de cada una de las dos posturas teóricas, Vigotsky tanto como Piaget conciben el proceso de aprendizaje como producto directo de mecanismos que van de lo innato a lo adquirido, cada teoría, sin embargo, le da un matiz particular.

Como se ha resaltado con frecuencia, la postura innatista de Piaget le hace particular frente al problema del desarrollo cognitivo, en ese sentido su concepción dirige la explicación de

tal fenómeno como una especie de tendencia del sujeto hacia la equilibración, en donde queda él con el medio y a partir de la experimentación comienza la aventura de la construcción de los esquemas, hasta la consecución del razonamiento abstracto. Lo interesante es resaltar que, en este sistema de pensamiento, el individuo se enfrenta a la realidad como el científico que construye paradigmas (esquemas), experimenta y luego construye nuevos esquemas mentales, los cuales conforman las estructuras mentales. Es decir, hasta cierto punto el ambiente solo es importante en la medida en que el individuo cuenta con el equipamiento dado por la filogénesis.

En Vigotsky debe resaltarse que igualmente lo filogenético es fundamental, permite el funcionamiento de los procesos mentales en la medida en que el funcionamiento del sistema nervioso central, primordialmente, constituye la base de las estructuras cognitivas. Sin embargo, la particular forma de dar una marcada relevancia a la variable socio-cultural, da a la obra de Vigotsky un lugar privilegiado, no solo en la historia de la psicología sino también en el campo educativo.

Ya desde esta óptica, no podríamos hablar del medio en tanto escenario propicio para que el individuo desarrolle sus mecanismos innatos, sino que la cultura, como un ente complejo, constituye al individuo.

Es decir, que los mecanismos del funcionamiento mental no están dados por la filogénesis, necesitan de la interacción con los elementos simbólicos que provienen del otro, en donde

no solo ubicamos a los semejantes, sino también las herramientas culturales.

Tabla 1

Diferencias entre Piaget y Vigotsky

JEAN PIAGET	LEV VIGOTSKY
<p>Postura innatista: El hombre tiende hacia el equilibrio, la construcción de esquemas y la incorporación de información a antiguos esquemas son inherentes a tal tendencia.</p>	<p>Postura socio-cultural: el sujeto necesita de la interacción simbólica con el otro, eso le implica la construcción de los procesos mentales y la adaptación al medio.</p>
<p>Los esquemas mentales son consecuencia de la experimentación del sujeto con el entorno, condicionada al nivel de desarrollo.</p>	<p>Las funciones mentales superiores son consecuencia del trámite de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, debido a la interacción con el otro.</p>
<p>Considera que, cuatro factores intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio.</p>	<p>La actividad del individuo es el motor fundamental de desarrollo, en su participación en procesos grupales y de intercambios de ideas. Quienes rodean al sujeto, constituyen agentes de desarrollo, que guían, planifican, encauzan las conductas del niño.</p>
<p>Los resultados del desarrollo psíquico están predeterminados genéticamente. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje modifica y transforma las estructuras, y así, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor complejidad. El aprendizaje es un proceso de adquisición en un intercambio con el medio, mediatizado por las estructuras (las hereditarias y las construidas).</p>	<p>Afirma que el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial y estimula procesos internos. El desarrollo sigue al aprendizaje, pues el aprendizaje crea el área de desarrollo potencial. El aprendizaje sería una condición previa al proceso de desarrollo (Vigotsky, 1984).</p>

CONCLUSIONES

Como se planteó antes, llegar a la construcción del concepto de aprendizaje es un propósito que excede los objetivos del presente trabajo. Y no precisamente por dificultades prácticas inherentes a las circunstancias en las que este texto emerge, sino que consiste además en una dificultad que remite a la ya mencionada imprecisión epistemológica de la disciplina psicológica.

Las posturas teóricas de Piaget y Vigotsky suelen ser contrapuestas en algunos sectores intelectuales, sin embargo, el presente trabajo ha intentado estar al margen de cualquier intento de establecer un inventario de semejanzas y diferencias, partiendo del supuesto de que existe de entrada una coherencia entre las dos teorías, por ser de corte cognitivo, en tanto utilizan los procesos mentales como mediadores del aprendizaje y el comportamiento, y además por considerar el proceso de aprendizaje y el desarrollo intelectual como una construcción continua a partir de los factores cognitivos de un lado inherente a la tendencia hacia el equilibrio y de otro mediado por la interacción cultural.

Ahora bien, lo que debe ser planteado en este punto es que justamente se puede plantear una coherencia en la medida en que proponen puntos distintos sobre ciertos aspectos de la psicología. Puntos que además no conciernen exclusivamente por el cuestionamiento sobre el aprendizaje, sino que

además abarcan temas que según cada autor son nodales en toda psicología.

De un lado debe precisarse la postura innatista de Piaget, que propone lo que denomina una tendencia hacia la equilibración, herencia de la biología y las posturas de la evolución, de las que parte, desplegada con amplitud en su postura sobre el desarrollo cognoscitivo, en donde considera al aprendizaje sometido a los avances de lo que nombra como el desarrollo mental, sus formas de construcción de esquemas y las posibilidades que cada etapa trae consigo. Su forma de concebir los procesos mentales le implica entre otras cosas proponer al humano y su desarrollo intelectual como un proceso similar al de un científico y los procesos y mecanismos que debe afrontar para la consecución del conocimiento. Recuérdese en este punto la postura de Piaget frente al aprendizaje, marcada por la interacción de la predeterminación genética y el medio, entonces, el aprendizaje está sujeto a eso, pero así mismo tiene la posibilidad, debido a las particularidades de la biología humana, de modificar las estructuras iniciales. A partir de esto el presente texto sintetiza esta postura piagetiana en el siguiente sintagma:

El aprendizaje es un proceso de adquisición que se produce en un intercambio con el medio y que es mediatizado por las estructuras (las hereditarias y las construidas).

Es preciso también decir que eso en sí mismo no se contraponen a la postura de Vigotsky, es decir solo por la discusión inna-

to-adquirido, porque justamente en Vigotsky aparece como importante el asunto genético.

Sin embargo, es claro que en Vigotsky el pilar fundamental del desarrollo del sujeto consiste en lo que denomina la mediación de la cultura, entendiendo entonces la importancia de la interacción en el hecho de aprender. Esto permite intuir que la analogía del científico que descubre el mundo a partir de sus mecanismos innatos de formación de esquemas es obsoleta si no se piensa en relación a los llamados instrumentos de mediación, como la cultura y el lenguaje. De esta forma no solo la interacción favorece el aprendizaje, sino que este a su vez genera lo que denomina área de desarrollo potencial, que favorece el desarrollo de la cognición.

Por esto la síntesis de Vigotsky sobre el aprendizaje, que se propone como fundamental es la siguiente: "El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, y estimula procesos internos. El desarrollo sigue al aprendizaje, pues el aprendizaje crea el área de desarrollo potencial. El aprendizaje sería una condición previa al proceso de desarrollo" (Vigotsky, 1978).

Por último, podemos sostener que la praxis de la pedagogía debe hoy día estar a la altura de los avances de disciplinas, que, como la psicología, han reportado una visión más amplia de los procesos de aprendizaje, que dejan de vincular la práctica de la enseñanza al simple acto de acumulación de conocimiento.

Por ello, la pedagogía no debe consistir en el ofrecimiento de conocimiento, sino sustentarse en la tendencia hacia el desarrollo de las estructuras mentales, la promoción de verdaderos ejercicios intelectuales, en los que los sujetos se vean compelidos a la construcción del conocimiento, a la vez que ejercen con amplitud sus funciones mentales superiores. Por tanto, el desarrollo de habilidades cognitivas, independiente del área de formación, es competencia del ámbito educativo. De esta forma el real desarrollo y fomento de habilidades lectoras, las competencias lingüísticas y el fomento del uso de habilidades mentales, como el razonamiento, la comprensión, la síntesis, etc., son fundamentales.

El ejercicio educativo debe sustentarse en verdaderas experiencias dialécticas, esto es, propiciadoras de construcciones propias a partir de la utilización del lenguaje, en tanto experiencias transformadoras para los estudiantes. La utilización de dinámicas de discusión y socialización tales como, debates, mesas redondas, exposiciones, elaboración y exposición de casos, etc., constituyen pieza fundamental para la creación de áreas de desarrollo potencial, cosa que garantiza el aprendizaje.

La educación debe procurar que el sujeto pueda adaptarse a la realidad a la que es propio, esto solo es posible a través del desarrollo de estrategias pedagógicas en donde asuma el conocimiento a partir de situaciones problemáticas que reten su desarrollo intelectual. En este sentido el conocimiento que se obtiene resulta pragmático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. España: Editorial Ariel.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vigotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Moscú.

Cómo citar este artículo:

López García, J. L. (2018). Epistemología genética y educación: de la biología piagetiana al culturalismo de Vigotsky. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 117-133). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Gestión organizacional y su proyección al pensamiento complejo*

Nelson Hurtado Penagos¹,

Arley Ossa Montoya²,

Luis Useche Rodríguez³,

Astelio Silvera Sarmiento⁴

RESUMEN

La gestión organizacional como principio básico de la administración, ha tenido cambios a través de los tiempos en donde se desintegran diversos conceptos según el área de conocimiento, sin embargo, se hace necesario cuestionar incluso de maneras holísticas con la firme idea de aprender, desaprender y reaprender.

Explorando los conceptos de los teóricos clásicos sentando posición hacia la perspectiva contemporánea para un quehacer hacia la complejidad, determinando el avance que ha tenido la gestión organizacional y su proyección hacia el pensamiento complejo.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

1 Contador. Maestría en Ciencias. Maestría en Gestión de Organizaciones. Doctorado ciencias de la Educación.

2 Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación, Universidad de Antioquia.

3 Abogado. Especialista en Derecho Administrativo. Magíster en Derecho Administrativo; Doctorando en Derecho.

4 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Magíster en Educación, Sue Caribe

INTRODUCCIÓN

Dentro de las necesidades del ser humano, desde el mismo momento en que se empiezan a originar las poblaciones, nace la organización y su gestión. De la misma manera que se busca darles forma y entender la organización y la gestión, surgen los llamados teóricos clásicos.

La gestión es un tema de gran actualidad en la sociedad, en el ejercicio de las diferentes profesiones y en el campo científico, ya que progresivamente se avanza hacia una sociedad del conocimiento en la cual el capital esencial es el conocimiento (Escohotado, 1999; Castells, 1996, 2003, citados en Tobón & Núñez, 2006). De esta misma manera llegamos a repensar que la sociedad aún sigue en un letargo, donde el conocimiento dejó de ser un pilar fundamental dentro de la comunidad y fue desplazado por el consumismo como nuevo modelo de vida y de organización.

Ya sea el costumbrismo o el letargo social en que vivimos, la gestión organizacional como concepto, se transmite de una manera plana rodeada de modelos lineales, enclaustrados en propuestas de solo el marketing sin tomar el contexto social y administrativo-complejo que conlleva la organización de una microsociedad como lo son las instituciones de educación superior.

La complejidad y la aplicación de la transdisciplinariedad quiebran aquellos paradigmas reduccionistas permitiendo una mayor organización en gestión.

Aplicación de la gestión organizacional de una manera humanista tocando situaciones psicosociales.

Conocimiento multivariado y transdisciplinar eliminando procesos lineales y cíclicos.

Estudio de la información de una manera académica, dándole valor al conocimiento y no como simplificación de datos.

Compromisos éticos generados por la tendencia de una perspectiva más amplia religando y rescatando valores del pasado y llevándolos a las necesidades actuales que requieren la confianza en el funcionamiento de la gestión de la organización.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo a partir del cual se propicia la articulación de la información documental y estadística obtenida en el trabajo de campo y que responde a la naturaleza del problema científico como también a los objetivos propuestos (Canedo, 2009).

El presente trabajo se enmarca dentro de la metodología cualitativa mediante investigación documental, según la cual, la revisión de archivos (*información numérica y no numérica*) y el análisis de contenido se convierten en técnicas fundamentales para comprender el significado de las situaciones de tensión alrededor del objeto de estudio frente a la vida cotidiana.

En el primer escenario se diseñó la investigación (definición del tema, delimitación conceptual, temporal y espacial), articulando una revisión de estudios y de literatura relacionada que permita establecer qué se ha dicho sobre el tema propuesto, desde qué punto de vista y con qué resultados. Consecuentemente, se sistematizaron los resultados de dicha búsqueda, gestionando los saberes y las dinámicas jurídicas de las diferentes instancias. Así mismo, se desarrolló un proceso de triangulación entre la gestión curricular, la transdisciplina y la gestión académica y la implementación de modelos y teorías, se realizó la búsqueda y selección de información, lo cual exigió el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles, y de las fuentes complementarias, en bibliotecas y centros de documentación.

Por lo tanto, para realizar esta investigación se concentró la mirada en la situación problema planteada y, en sus contextos particulares, sus singularidades y sus tipologías, bajo criterios de rigurosidad tales como la validez la credibilidad y la confiabilidad.

Desarrollo de la discusión

De la teoría clásica organizacional

“La función administrativa como solo tiene por órgano y por instrumento el cuerpo social” (Fayol, 1916). En cuanto a Henri Fayol como exponente clásico tenemos en cuenta que el recurso humano es parte principal de la industria científica, en cuanto se diferencia de la administración de las maquinarias.

Como índice de la corriente de la fisiología y anatomía organización Fayol (1920) desarrolla sus trabajos y textos en cuanto a la necesidad de generar rendimiento administrativo a través de los órganos que componen la administración y la organización.

A su vez expone los 14 principios de la administración, según Fayol (1916):

- **Subordinación de intereses particulares:** Por encima de los intereses de los empleados están los intereses de la empresa.
- **Unidad de mando:** En cualquier trabajo un empleado solo deberá recibir órdenes de un superior.
- **Unidad de dirección:** Un solo jefe y un solo plan para todo grupo de actividades que tengan un solo objetivo. Esta es la condición esencial para lograr la unidad de acción, coordinación de esfuerzos y enfoque. La unidad de mando no puede darse sin la unidad de dirección, pero no se deriva de esta.
- **Centralización:** Es la concentración de la autoridad en los altos rangos de la jerarquía.
- **Jerarquía:** La cadena de jefes va desde la máxima autoridad a los niveles más inferiores y la raíz de todas las comunicaciones va a parar a la máxima autoridad.
- **División del trabajo:** significa que se deben especializar las tareas a desarrollar y al personal en su trabajo.
- **Autoridad y responsabilidad:** Es la capacidad de dar

órdenes y esperar obediencia de los demás, esto genera más responsabilidades.

- **Disciplina:** Depende de factores como las ganas de trabajar, la obediencia, la dedicación y un correcto comportamiento.
- **Remuneración personal:** Se debe tener una satisfacción justa y garantizada para los empleados.
- **Orden:** Todo debe estar debidamente puesto en su lugar y en su sitio, este orden es tanto material como humano.
- **Equidad:** Amabilidad y justicia para lograr la lealtad del personal.
- **Estabilidad y duración del personal en un cargo:** Hay que darle una estabilidad al personal.
- **Iniciativa:** Tiene que ver con la capacidad de visualizar un plan a seguir y poder asegurar su éxito.
- **Espíritu de equipo:** Hacer que todos trabajen dentro de la empresa con gusto y como si fueran un equipo, hace la fortaleza de una organización.

Estos 14 principios de la Administración nacen de la idea organización en la experiencia llevada en su trabajo en la minería y se considera a Henry Fayol el padre de la gerencia. aunque sus teorías son positivistas se basan en el rigor de la revolución industrial mas, no en la apropiación humanista del conocimiento y deja de lado la transdisciplinariedad determinando fronteras invisibles entre la divulgación del conocimiento y quienes pueden manipular dicho conocimiento.

El arraigo y el control mismo dentro de las teorías clásicas de la administración se fundamentan en la coordinación y el gerenciamiento jerárquico del factor obrero, aunque otros exponentes se basan en la aceleración de la producción.

Sin principios se está en la oscuridad, en el caos; sin experiencia y sin medida, se permanece muy perplejo, incluso con los mejores principios. El principio es un faro que permite orientarse: no puede servir sino a aquellos que conocen el camino al puerto. (Taylor, 1911, citado en Gismano & Schwerdt, 2012)

Conocido como el padre de la administración científica, escribe diversos libros en donde su principal preocupación es el control del trabajo obrero por medio de tiempos y movimientos establecidos, para entonces no existían principios claros sobre la administración y la delegación de funciones; exponiendo de la misma manera teorías sobre la gerencia y la administración.

Para Taylor (1981, citado en Thompson, 2009) es necesario la aceleración de la producción descartando factores humanos, sin embargo, el expone los siguientes principios:

- **Principio de planeamiento:** Sustituir en el trabajo el criterio individual del operario, la improvisación y la actuación empírico-práctica por los métodos basados en procedimientos científicos. Sustituir la improvisación por la ciencia, mediante la planeación del método.
- **Principio de la preparación/planeación:** Seleccionar científicamente a los trabajadores de acuerdo con sus aptitudes y prepararlos, entrenarlos para producir más y mejor,

de acuerdo con el método planeado.

- **Principio del control:** Controlar el trabajo para certificar que está siendo ejecutado de acuerdo con las normas establecidas y según el plan previsto.
- **Principio de la ejecución:** Distribuir distintamente las atribuciones y las responsabilidades, para que la ejecución del trabajo sea disciplinada (Taylor, 1981, citado en Thompson, 2009).

Según esto el punto de anclaje es el aprovechamiento de los recursos humanos con la finalidad de lograr acelerar los movimientos de producción, sin embargo, como modelo e incluso llevando esto al contexto de las IES podremos darnos cuenta que la educación actual se basa en unas competencias donde el estudiante es un multiplicador de procesos cuya capacidad será la proyección de notas (evaluación porcentual) sin evaluar el conocimiento real que ha tenido, dejando de lado el humanismo y reduciendo el conocimiento y la capacidad de repensar a simples niveles numéricos que no revisan la alfabetización sino la recolección de datos, mas no el análisis y la comprensión de la información.

En el transcurso del tiempo y en las condiciones sociales a las que se va sometiendo el conocimiento, se repiensen los conceptos epistemológicos hacia una nueva transformación en donde tiene injerencia el pensamiento y se compacta la ciencia y la gestión.

“Estos enfoques se comienzan a enmarcar poco a poco dentro del campo general de las ciencias de la complejidad, como la

autopoiesis, los sistemas complejos adaptativos, la teoría del caos, las estructuras disipativas, y la geometría fractal, entre otras” (Tobón, 2006). De esta manera empieza un cambio, aunque es necesario tener en cuenta que como objetos multiplicadores del conocimiento aún existe mucho camino por recorrer y llevar el pensamiento complejo a distintas mentes y espacios donde se maneja la gestión organizacional a una era planetaria.

De la proyección al pensamiento complejo

La gestión humana en las organizaciones comprende diversos entramados donde la participación de cada nicho la plurifica y genera interacción entre las partes (emergentes) haciendo así las relaciones humanas más limpias y éticas dentro de la gestión.

Aunque en el pensamiento y las teorías que se practican actualmente, las organizaciones son en evidencia centralizadas e incluso generan discriminación entre las partes, el objetivo de resaltar estas teorías es observar los errores del pasado con la intención de repensar el quehacer con el fin de autogestionar la organización de una manera compleja dentro de las instituciones de educación superior.

Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. (Morin, 2001)

A continuación, se presenta una figura que integra las categorías de análisis adoptadas en el presente ensayo, con el fin de ilustrar las vinculaciones y consolidar la comprensión de las implicaciones y relaciones desde un nivel macro (social y cultural) hasta el micro (organización y cultura organizacional). Por otro lado se observa que el soporte en relación a la administración de la diversidad, pluralidad y cultura organizacional recae en la gestión humana. En el apartado siguiente se abordan las implicaciones y retos de la gestión humana en respuesta a estos cambios dados desde la perspectiva del paradigma de la complejidad (Rodrigo, 2008).

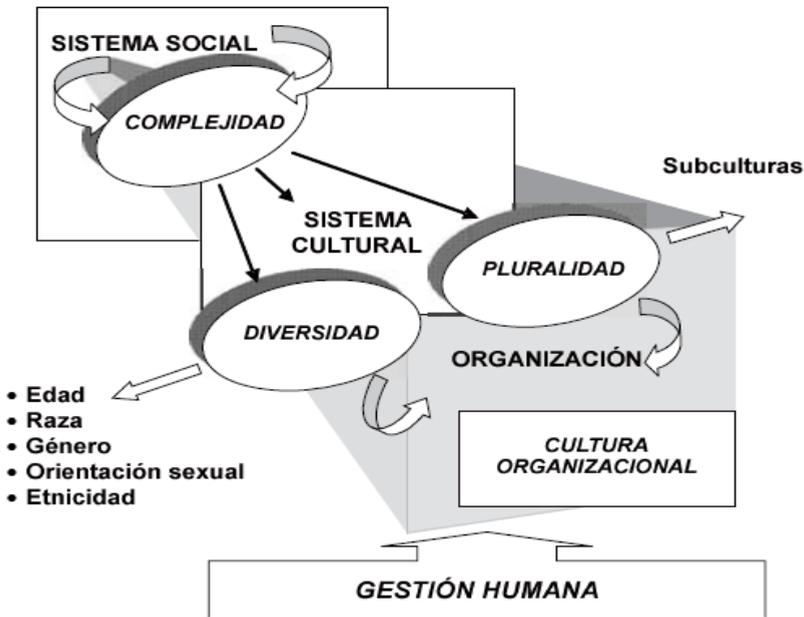


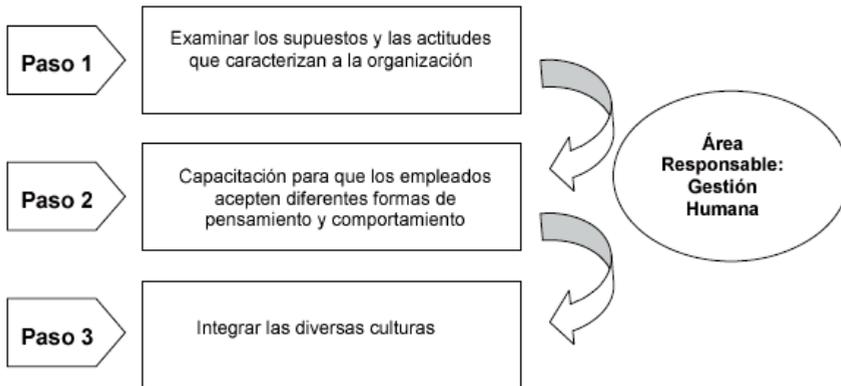
Figura 1

La gestión humana y su relación con el sistema socio-cultural.

La gestión en la organización debe ser inclusiva sin las cargas clasistas y discriminatorias que actualmente se utilizan, ya sea por un modelo consumista o por la no superación de las

teorías clásicas por las cuales se ve el recurso humano como un medio de obtener riquezas y productos, restándole la importancia al humanismo y a la gestión del conocimiento.

A fin de lograr la adopción de una perspectiva de pluralismo, Daft y Marcic (2005) plantean tres pasos, que se presentan a continuación:



Fuente: Elaboración propia tomado de Daft y Marcic (2005:343).

Figura 2
Pasos para una responsable gestión humana

El enmallado del conocimiento es libre, depende de cada organización cómo maneja el conocimiento y lo multiplica, la capacitación como objeto multiplicador de conocimiento es una herramienta propositiva dentro del pensamiento complejo.

La humanidad está dando un salto en su proceso civilizatorio. El incremento de la diferencia en la repetición, la práctica de lo urgente por lo necesario, el cambio en la mirada, el ser y el hacer obligan a delinear una/otra concepción del modo de ser

del pensamiento. El ser humano es un actor racional, inacabado e imperfecto que se realiza por la cultura, vale decir, el hombre se está construyendo. (Socorro & Rodríguez, 2012)

Paso a paso la humanidad debe coincidir con la necesidad de plantearse a sí misma un nuevo cambio, una transformación donde todas las disciplinas se unan en pro de la sociedad.

Estas metamorfosis de la ciencia que, en muy pocos años, ha trasladado nuestra representación del universo, visión mecanicista, determinista, circular, precisa, reversible, aún reconocimiento de la incertidumbre, de lo aleatorio, de lo accidental, de lo irreversible, de lo casual, de la mecánica cuántica a la matemática, de la teoría al caos: una estructura organizadora surge del caos de formas irregulares (nubes, costas, átomos) caso contrario un modelo organizador pudiera contener el caos. (Genelot, 1992)

Por consiguiente, en esta cita tenemos claro que la organización dentro de la sociedad e incluso dentro la fisiología humana es más que ciudades, es planetaria, es un ecosistema, es decir, ecologizante.

CONSIDERACIONES DEL AUTOR

Determinar de una manera asertiva que la sociedad aunque se determine humanidad carece de humanismo. Las instituciones de educación superior no son empresas de explotación obrera, son lugares donde el conocimiento y el saber debe ser una oportunidad para transformar a cada estudiante, humanizando, des aprendiendo y re aprendiendo. Las estrategias de gestión organizacional nos brindan las oportunidades para entablar por medio del pensamiento complejo una con-

xión y un intercambio de saberes más fuerte que la regulación económica o de estándares de cumplimiento por medio de la educación clásica o clasista.

En tiempos actuales cada uno de nosotros de una manera transdisciplinaria somos responsables de transformar y de repensar esta sociedad para que aquellos jóvenes o adultos se autogestionen organizacionalmente y así mismo, el pensamiento complejo cumpla su auge y el horizonte conceptual se vuelva más que en una idea en una realidad, ya que los jóvenes son los futuros profesionales, presidentes, profesores, padres y ciudadanos planetarios.

En este sentido se debe entender que los enfoques de la gestión y sus formas de realizarla están pasando por un momento crítico, que no han dado los resultados esperados; misiones y Visiones apartados de los contextos sociales, más aún no visibles en los lugares de enseñanza-aprendizaje (aulas), dicho de otra forma, a espaldas de las necesidades de una sociedad que reclama inclusión, igualdad de oportunidades, justicia, equidad, solidaridad, atención y solución a sus problemas.

Desde la gestión organizacional de las IES, se deben generar los cambios que se requieran para visibilizar y dar respuesta a la problemática social que vive nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canedo, S. (2009). *Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores* [tesis doctoral]. Departament de Didàctica de les Ciències Experi-

- mentals i la Matemàtica, Universitat de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/1321>
- Daft, R. & Marcic, D. (2005). *Introducción a la Administración*. Recuperado de: https://books.google.com.co/books/about/Introducci%C3%B3n_a_la_administraci%C3%B3n.html?hl=es&id=1o6ccwPj5tIC&redir_esc=y
- Fayol, H. (1916). *Administración industrial y general*. París, Francia: Dunod editeur.
- Genelot, D. (1992). *Manage Dans La Complexité*. París, Francia: Insep Ediciones.
- Gismano, Y. & Schwerdt, F. (2012). *Los principios de la administración científica y su impacto en el ámbito laboral*. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/5768840/principios-de-la-administracion-cientifica--taylor->
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva visión.
- Socorro, F. & Rodríguez, C. (2012). La gerencia humanista con la visión del pensamiento complejo. *Revista arbitrada Honoris Causa de la Universidad Yacambú*, (3).
- Thompson, J. (4 de febrero de 2009). *Principios de la Administración Científica* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://administracionenteoria.blogspot.com/2009/02/principios-de-la-administracion.html>
- Tobón, S. & Núñez, A. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista EAN*, (58), 27-40.

Cómo citar este artículo:

Hurtado Penagos, N., Ossa Montoya, A., Useche Rodríguez, L., & Silvera Sarmiento, A. (2018). Gestión organizacional y su proyección al pensamiento complejo. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 135-148). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Estrategias para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de básica primaria del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de la ciudad de Sincelejo-Sucre, Colombia, 2016*

Alfredo Rafael Berdugo Vizcaíno¹,

Emiro Rafael Castro Mendoza²

RESUMEN

El presente trabajo de investigación busca desarrollar una estrategia que contribuya a redimensionar el quehacer del docente del siglo actual, ya que la profesión de la docencia enfrenta diversos retos. Uno de ellos es la formación por competencias, de tal manera que se vinculen eficazmente a la sociedad del conocimiento, fortaleciendo sus competencias y de esta forma contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

1 Licenciado en Educación Básica Primaria.

2 Licenciado en Educación Básica. Especialista en Gestión Ambiental.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: CONTEXTO PROBLEMÁTICO

El Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro, de carácter privado, está ubicado en la calle 9 N° 17-07 barrio Versalles, zona norte del municipio de Sincelejo. Actualmente presta sus servicios en jornada matinal, en los niveles de Educación Preescolar y Básica Primaria. Cuenta con una directora y un cuerpo de 12 profesores.

PREGUNTA CIENTÍFICA

¿Cómo mejorar las competencias profesionales del docente de Básica Primaria del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de la ciudad de Sincelejo, Sucre?

JUSTIFICACIÓN

El mundo de hoy se caracteriza por su incesante cambio. Los desafíos que plantea este cambio han sido objeto de amplios estudios, tanto en la literatura especializada como en los documentos emitidos por los diferentes organismos europeos. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión de toda educación en un contexto más amplio: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situacio-

nes que se transforman rápidamente (Esteve, 2003; citado en López, 2012).

Lo anterior hace vidente la importancia que tiene la investigación que se está planteando sobre “Estrategias para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de Básica Primaria del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de la ciudad de Sincelejo-Sucre, Colombia, 2016”; no se trata solo de orientar procesos de aprendizaje, sino que estos deben estar acompañados de unas estrategias por parte de los docentes, que le permitan a los estudiantes identificar los saberes que realmente se necesitan para la acción en el momento, lo que exige de parte de los orientadores manejar unas competencias profesionales marcadas por las competencias que demandan los nuevos tiempos de la sociedad del conocimiento.

Con lo anteriormente expuesto se busca que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desprendan del mundo tradicional, dominado por un currículo que obligaba a los estudiantes a ser simples retenedores de una información repetitiva, sin que ella avance y al mismo tiempo se adapte a las nuevas realidades a las que diariamente se enfrenta el estudiantado, sujetas a la incertidumbre y el cambio permanente.

Hoy, la implementación de nuevas estrategias para el desarrollo de competencias innovadoras se hace necesario, si se tiene en cuenta que la “sociedad del conocimiento ha puesto el énfasis en que los conocimientos son el factor más importante en los procesos tanto educativos, como económicos o

sociales en general” (Mayo, 2001, p.1), lo cual justifica claramente la importancia que tiene una investigación educativa. De esta manera, sostienen que “por eso ahora el concepto de moda es el capital intelectual, entendiendo por tal la capacidad de generar nuevo conocimiento en cualquier ámbito del saber humano”, lo que nos invita a la búsqueda de nuevos procesos estratégicos, que permitan a docentes y estudiantes reconocerse como miembros de una actividad desde donde todos aprenden y ejercitan sus propias competencias en el desarrollo de habilidades y destrezas para enfrentar el mundo globalizado actual.

OBJETIVOS

Objetivo general

Elaborar una estrategia para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de Básica Primaria, para mejorar su desempeño en el Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro, de la ciudad de Sincelejo–Sucre.

Objetivos específicos

- Revisar la fundamentación teórica y empírica sobre las competencias profesionales de los docentes y su importancia en los procesos académicos.
- Realizar un análisis de las evaluaciones del desempeño de los docentes del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de la ciudad de Sincelejo-Sucre.
- Realizar un diagnóstico de opinión sobre las competencias del docente en su praxis educativa.

- Diseñar estrategias de mejoramiento para desarrollar las competencias profesionales de los docentes del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de Sincelejo-Sucre.
- Realizar un criterio de usuario para buscar consenso sobre la estrategia para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de Básica Primaria del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de la ciudad de Sincelejo-Sucre.

ESTADO DEL ARTE

Haciendo una revisión bibliográfica se han encontrado trabajos que tratan algunos aspectos de la problemática planteada, así: Jofré (2009) en su tesis doctoral “Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados”.

Olaves (2009) sobre “Competencias del docente de educación integral en el contexto de la realidad educativa venezolana”.

Nieto, Callejas y Jerez (2012) sobre “Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente”.

REFERENTES TEÓRICOS

Las base teóricas de este proyecto giran en torno a las competencias profesionales de los docentes.

Para formar un profesional docente es importante tener en cuenta las competencias, puesto que son útiles para una variedad de propósitos, pero alcanzan su meta cuando se cumplen

en forma simultánea, ya que la integración de los elementos que forman una buena docencia, ayudan a crear y diseñar ambientes de aprendizaje efectivos (Velásquez, 2014).

La guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docentes y Directivos Docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2008b), enuncia las competencias como:

Característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable), que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados. Involucra la interacción de disposiciones (valores actitudes, motivaciones, intereses, aptitudes, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona. El desempeño laboral de una persona (nivel de logro y resultados alcanzados en determinado tipo de actividades) es una función de sus competencias y las divide en competencias funcionales y competencias comportamentales.

El Ministerio de Educación Nacional establece dos tipos de competencias: las funcionales y las comportamentales. Las competencias funcionales corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo (Docente o Directivo Docente). Estas son:

Dominio de contenidos, Planeación y organización académica, Pedagógica y didáctica, Evaluación del aprendizaje, Uso de recursos, Seguimiento de procesos, Manejo didáctico de las TIC, Relación constructiva con los alumnos, Comunicación institucional, Interacción con la comunidad y el entorno.

En segundo lugar las competencias comportamentales se refieren a las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones. Estas comprenden:

Liderazgo, Relaciones interpersonales y comunicación, Trabajo en equipo, Negociación y mediación, Compromiso social e institucional, Iniciativa, Orientación al logro, Adaptabilidad al cambio.

Para que los docentes se apropien de la importancia de la educación, deben manejar muy bien lo que significa ser competente, pues no basta con saber el concepto tradicional que aún se maneja al respecto, pues esto indica que el docente debe saber qué es lo que realmente se busca con su labor y no ser un simple reproductor de información.

En la actualidad, el uso del concepto competencias se encuentra ampliamente extendido en el contexto universitario, rápidamente se ha incorporado al vocabulario habitual de docentes y discentes, convirtiéndose las competencias profesionales, en una parte constituyente de gran importancia en cualquier propuesta curricular que pretenda adaptarse a los nuevos planes de estudios superiores. (Navarro & González, 2010, p.2)

Entender que la planeación de estrategias para un buen desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, se hace necesario no solo en las instituciones de educación superior, sino en las de preescolar, básica y media, es entrar al proceso de dinamización que exige la educación en la actualidad, puesto que un docente bien fundamentado, estará en

condiciones para emprender la labor formativa, lo que exige, que periódicamente exista un mecanismo de evaluación de seguimiento, para ir mirando los avances de las actividades que se programen.

Las estrategias que se diseñen deben fundamentarse tomando como punto de partida la aplicación de un modelo de evaluación que se elabore desde una racionalidad práctica y que se estructure en torno a la concepción de una evaluación continua y formativa, que permita la evaluación de competencias en el mismo momento en el que se plantea la circunstancia para la que se exige ser competente (Zabala, 2008, citado en Navarro & González, 2010). El objetivo principal de estas estrategias es doble, por un lado pretende atestiguar la consecución y mejora por parte del alumno de las competencias objeto de trabajo y por el otro conseguir una implicación mayor de los aprendices durante todo el proceso evaluativo (p.3).

A partir de las competencias básicas que debe tener todo docente, Marqués (2002, citado por Muñoz, 2003, p.4), plantea unas estrategias que los profesores deben realizar hoy día, que se presentan de manera textual a continuación:

- Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum).
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías

de la Información y de la Comunicación...).

- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos).
- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados...)
- Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura...).

Hacer participar a los estudiantes (incentivar la presentación pública de algunos de los trabajos que realicen...), según Marqués (2002, citado por Muñoz, 2003, p.4):

- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores.
- Asesorar en el uso de recursos.
- Orientar la realización de actividades.
- Tutoría (presencial y telemática).
- Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes).
- Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes).
- Fomentar actitudes necesarias en la «sociedad de la infor-

mación" (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo cooperativo. Adaptación al cambio, saber desaprender).

- Trabajos de gestión (realización de trámites burocráticos... colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas).
- Formación continua (actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contacto con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios).
- Contacto con el entorno (conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar).

Es interesante lo planteado por Marqués (2002, citado por Muñoz, 2003, p.4), porque define una perspectiva ideal, frente a las estrategias que se deben tener en cuenta para el ejercicio y desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, que no se quedan simplemente en el aula, sino que engloban toda una realidad, que hace de la profesión docente una actividad compleja que interrelaciona la escuela, con la familia y la sociedad en la que se encuentran inmersos todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero lo que más llama la atención, de la propuesta de Muñoz (2003, p.5), es que para el desarrollo de las estrategias anteriores, señala algunos rasgos que definen el modelo de profesor que se está demandando desde la sociedad:

- Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Que oriente a los alumnos simultáneamente a la realización de sus tareas de enseñanza.
- Educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante.
- Motivador capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y por desarrollarse como personas.
- Capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia.
- Implicado con su profesión, vacacionado, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional.

Un maestro con esas características, representaría para la educación un paso importante en la formación de un estudiante integral, que generaría espacios de convivencia en la sociedad, porque su maestro sería su ejemplo en la acción, quien permanentemente se preocupará por orientar a sus alumnos, para que participen en las decisiones que se deben asumir frente a los conflictos o necesidades de la sociedad, es decir estaríamos frente a una persona dispuesta a generar una dinámica en el aula, acorde con la realidad de su país. Un educador democrático, motivador del interés del saber y desarrollo personal de sus estudiantes, estaría capacitado no solo para enseñar, sino que aprendería de las experiencias con

sus alumnos, pues asumiría su labor docente como una vocación real de su ejercicio profesional.

Apoyando lo que se viene analizando a lo largo de este trabajo, sobre la necesidad de implementar estrategias para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, Jiménez, Hernández & González (2013) promueven un modelo educativo que desarrolle competencias profesionales, emitiendo una reforma educativa que propicie el desarrollo profesional integral, la autonomía y el impulso a la creatividad y a la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social, además se expone una evaluación de la práctica docente para lograr las metas educativas establecidas. También aportan como parte de su trabajo investigativo que se hace necesario la implementación de logros en torno a la formación integral y al desarrollo de la autonomía de los docentes, que tienen que incidir en el fomento de la creatividad y la innovación, dentro de los procesos de formación. “Los resultados de la investigación evidencian los logros de los docentes en torno a la formación integral y al desarrollo de la autonomía, y revelan el área de oportunidad existente para fomentar la creatividad y la innovación” (Jiménez, Hernández, & González, 2013, p.45).

Las competencias profesionales deben ir amarradas a unas buenas estrategias pedagógicas, que le muestren el camino para que la dinámica de la formación se convierta en un proceso integral, que no solo mire el aspecto cognitivo, sino también su conexión con la realidad y acción del estudiante

e incluso del docente, frente a ella y los conflictos que a cada instante se presentan en el ámbito escolar, familiar y social.

MÉTODO

Paradigma: Esta investigación se orienta bajo el paradigma cuantitativo que básicamente persigue la descripción lo más exacta de lo que ocurre en la realidad social.

Población: Está constituida por los principales estamentos institucionales como: 1 directivo, 12 docentes, 245 estudiantes y 226 padres de familia, del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro.

Técnicas e instrumentos de la recolección de la información: Para recolectar la información se utilizaron encuestas a padres de familia, docentes y estudiantes. Para analizar los datos arrojados por las encuestas, utilizamos cuadros para tabular la información de una forma organizada y práctica para interpretar los porcentajes obtenidos.

RESULTADOS

Se consultó sobre las teorías de las competencias profesionales de los docentes y su importancia en los procesos académicos para fortalecer el quehacer pedagógico.

Se analizaron las evaluaciones de desempeño de los docentes que conllevó a la reflexión de la praxis a través de un diagnóstico que permitió el diseño de la estrategia “Un docente

competente” para el mejoramiento de las competencias profesionales.

CONCLUSIÓN

Las conclusiones que se extraen del presente trabajo de investigación sobre Estrategias para el desarrollo de las Competencias profesionales de los docentes de Básica Primaria del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de la ciudad de Sincelejo-Sucre, Colombia son las siguientes:

Queda claro, que los docentes no pueden iniciar un proceso de formación, si antes no han definido cuáles son las competencias que deben orientarse y las estrategias con las que se aplicarán. Es por ello que las estrategias que se puedan utilizar para el desarrollo de las competencias profesionales del docente se hacen necesarias si se asumen de manera responsable, pensando en que la labor formativa exige cada día una preparación constante, orientada a la actualización, marcadas por la incertidumbre, se convierten en líderes de los procesos que se orientan en las escuelas, identificar los saberes que realmente se necesitan para la acción en el momento, lo que exige que se pongan al frente en la búsqueda de información (el manejo de las nuevas tecnologías), fomentar la auto-crítica de todos los procesos y trabajar en equipo; todo esto basado en las competencias profesionales que demandan los nuevos tiempos de la sociedad y la renovación permanente del conocimiento.

Por otra parte, ha sido fascinante evidenciar que las estrategias para el desarrollo de las competencias profesionales de los

docentes, deben ser claras, pues estas representan no solo lo que uno posee en materia de conocimiento, sino la manera de actuar o responder en las situaciones concretas para desarrollar tareas de manera eficaz, por eso las competencias tienen dentro de sí lo contextual, que indica cómo debo actuar en el momento preciso, donde se deben interrelacionar las habilidades con las actitudes.

Se concluye también que la implementación de nuevas estrategias para el desarrollo de competencias innovadoras, ir ligada con respecto a su concepción de evaluación de los procesos, pues esto permitirá definir las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas de lo que se está orientando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jiménez, Y., Hernández, J. & González, M. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación educativa*, 13(61).
- Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados* (tesis doctoral, no publicada). Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjjaide2.pdf?sequence=1>
- López, A. (2012). Las competencias: hacia un modelo de competencias para el profesorado en el siglo XXI. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 17(174).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008a). *Fundamentos Conceptuales de Competencias*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-299611.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008b). *Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docentes y Directivos Docentes*. Recuperado de: <http://educa.>

- barranquilla.edu.co/attachments/article/536/Guia_Meteorologica_31.pdf
- Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7. Recuperado de: <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/competenciaprofesionales.pdf>
- Navarro, I. & González, C. (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 187. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/153/129>
- Nieto, E., Callejas, A. & Jerez, O. (coord.). (2012). *Las competencias básicas: Competencias profesionales del docente*. España: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <http://publicaciones.dipucr.es/tripascompetenciasdocente.pdf>
- Olaves, V. (2009). Competencias del docente de educación integral en el contexto de la realidad educativa venezolana. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 80-98.
- Velásquez, S. (3 de marzo de 2014). *Importancia de las Competencias Docentes* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://ugalblog.wordpress.com/2014/03/03/importancia-de-las-competencias-docentes/>

Cómo citar este artículo:

Berdugo Vizcaíno, A. R. & Castro Mendoza, E. R. (2018). Estrategias para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de básica primaria del Centro Educativo Nuestra Señora del Socorro de la ciudad de Sincelejo-Sucre, Colombia, 2016. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 149-164). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

El fraude académico: una emergencia de la ética universitaria*

Daniella Rodríguez Molina¹,

Luis Useche Rodríguez²

RESUMEN

La Ley 1032 de 2006, por la cual se modifican los artículos 257, 271, 272 y 306 del Código Penal, establece en el artículo 271, "quien viole los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, incurrirá en prisión de cuatro (4) a ocho (8) años y a una multa de veintiséis punto sesenta y seis (26.66) a mil (1.000) salarios mínimos legales mensuales vigentes quien, salvo las excepciones previstas en la Ley, sin autorización previa y expresa del titular de los derechos correspondientes..."

El fraude académico se considera cualquier comportamiento o práctica ilegal empleada para una nota o alcanzar un objetivo en el desarrollo de una actividad académica que va en contra de las reglas, regulaciones y procesos pedagógicos, donde la institución establece que socava la integridad intelectual y moral de los estudiantes, por lo que se constituye un falta disciplinaria punible.

Este artículo pertenece a una investigación realizada en el Caribe Colombiano, permitiendo describir las causas, la frecuencia, los tipos y el conocimiento que tienen los estudiantes

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

1 Psicóloga. Candidata a Magíster en Psicología. Diplomada en Psicología Clínica Sistemática. Corporación Universitaria Americana. Correo: daniellarodriguez1993@hotmail.com

2 ** Abogado. Especialista en Derecho Administrativo. Magíster en Derecho Administrativo; Doctorando en Derecho.

acerca del fraude académico, siendo esta una emergencia de la ética universitaria.

En los resultados se encontró que el tipo de fraude más común es preguntar al compañero en los exámenes, lo cual corresponde a un 47,5% de la población. Por su parte, el 43,1% de los estudiantes encuestados se ha sentido cómodo con la información que arroja el Internet, por lo tanto es de fácil acceso. Finalmente, el 33,1% de los encuestados refiere que nunca la universidad ha dado a conocer el procedimiento disciplinar cuando se ha cometido fraude.

INTRODUCCIÓN

El fraude académico “es un comportamiento no lícito en torno a exámenes o trabajos escritos, realizados como requisito para superar una asignatura. Este, es conocido como “chancuco”, “chunchullo”, “copialina”, “trampa”, “ayuda educativa”, “copia y pega”. (Bunn, Caudill, & Gropper, (1992, citados en García & Manchado, 2008).

El fraude se deriva del latín ($\phi\rho\alpha\nu\sigma, \delta\iota\sigma$) *fraus*, -dis, que significa “mala fe”, “engaño”; se define como el acto para eludir o burlar los derechos de una persona o una comunidad. (Roquet, s.f.).

La Universidad del Norte (1999) amplía la definición de fraude, entendiéndolo como

cualquier comportamiento o práctica ilícita empleada para obtener una nota o alcanzar un objetivo en el desarrollo de una actividad académica, que vaya en contra de las normas, reglamentos y procesos pedagógicos que la institución establece y que

atenta contra la integridad intelectual y moral del estudiante, por lo que se constituye en una falta disciplinaria sancionable.

Por otro lado, el fraude académico surge principalmente de procesos evaluativos inadecuados, de la postura autoritaria de los docentes y del escaso compromiso de los estudiantes, presentándose así la dicotomía entre sentimientos de vergüenza y satisfacción (Ceballos & Vásquez, 2008).

El plagio, según la Real Academia Española, citado por Universidad de Alicante (2017) “es copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”.

La Doctrina del Tribunal Supremo entiende por plagio “todo aquello que supone copiar obras ajenas en lo sustancial”. Así mismo, amplía la definición del concepto al presentar el plagio “como una actividad material mecanizada, poco creativa y carente de originalidad, aunque aporte cierta manifestación de ingenio”. Concluyendo que “el concepto de plagio ha de referirse a las coincidencias estructurales básicas y fundamentales y no a las accesorias, añadidas, superpuestas o modificaciones trascendentales” (Universidad de Alicante, 2017).

El plagio se deriva del vocablo griego (πλῆγισ) *plágios*, que significa “oblicuo”, “engañoso” y del latín *plagiare*, que significa “copiar” o “imitar” una obra ajena, especialmente literaria o artística, presentándola como propia, pero también deriva del latinismo *plagium*, que significa “proporción de esclavos ajenos” es decir, venta de esclavos que no le pertenecen a la persona que realiza su comercio (Roquet, s.f.).

Lo que diferencia fundamentalmente al fraude del plagio, es que el primero tiene un objeto doloso de obtener un beneficio particular sin interesar la forma en que se haga ni a quien se perjudique (Espinosa & Guerrero, 2016).

En una investigación realizada por McCabe, Treviño y Butterfield (2001, citados en Mejía & Ordóñez, 2004) evidencia que el fenómeno del fraude está muy difundido en las universidades y viene en aumento, igual que lo indican Davis, Grover, Becker, y McGregor (1992), quienes registran incrementos dramáticos. Por ejemplo, mientras en 1941 se informaba que el 23% de los estudiantes cometía fraude en las universidades norteamericanas, recientes estudios muestran tasas superiores al 80% (Davis et al., 1992). Esta tendencia al aumento en la incidencia del fraude es discutida por Brown y Emmet (2001) en un análisis comparativo de 31 estudios publicados en un periodo de 33 años. Los hallazgos, según sus autores, no prueban que el fraude académico haya aumentado en los últimos años, ya que el factor que explica las enormes diferencias es el número de conductas que se consideran fraudulentas en cada uno de estos estudios.

Siguiendo a los mismos autores, se identificaron en la investigación los factores asociados con su ocurrencia. Se encuestaron 1.194 estudiantes de pregrado con un instrumento que les pide identificar conductas fraudulentas, calificar su nivel de gravedad, identificar qué fraudes han cometido, calificar razones para cometer fraude o no hacerlo y evaluar diversos argumentos frente a los dilemas morales. El 94% de los estudiantes admitió haber realizado por lo menos un fraude en

la universidad. Los investigadores encontraron diferencias entre facultades en cuanto a la frecuencia y los tipos de fraude. Dentro de las razones para cometer un fraude, la carga académica y las características de las formas de evaluación tienen especial relevancia (Mejía & Ordóñez, 2004).

Por otro lado, en un estudio realizado en el programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Bolívar (2014) encontró que alrededor del 40% de la población que participó en la investigación, a veces utiliza diferentes tipos de fraude, entre estos se mencionan: copiar ideas de los artículos sin citar el autor, preguntar a otros compañeros al momento del examen; utiliza medios ilícitos como descargar la información textualmente de Internet; usar calculadoras, celulares, agendas, cámaras digitales y grabadoras; prestar los trabajos por solidaridad a otros compañeros; omitir fuentes y referencias bibliográficas en trabajos escritos; justificar las inasistencias con certificados médicos falsos; dejar ver la hoja del examen para ayudar a contestar las preguntas del compañero, firmar asistencia por un compañero; ausente en una clase y pedir a algún grupo que lo incluya en el trabajo sin haber participado de este.

Causas del fraude académico

El estudio del fraude académico universitario remite necesariamente al tema de la evaluación del rendimiento académico y es de esta manera que se evidencian diversas causas que se describen a continuación, según Bolívar (2014):

- Actualmente las personas no solo se dedican a estudiar,

sino que alternan el estudio con el trabajo y esto disminuye el tiempo, el rendimiento y la dedicación para realizar los trabajos asignados, por lo cual se busca la manera más fácil para responder a las exigencias académicas y se cae en el error de “copiar y pegar”.

- La falta de seguridad en el conocimiento, debido al poco estudio por tiempo o ganas y la ausencia de buenas técnicas y hábitos de estudio. Estos factores pueden llevar al estudiante a recurrir a métodos no apropiados e ilegales para poder cumplir y alcanzar lo anhelado por todos que es una “buena nota”.

En una investigación realizada por Ceballos (2011) la causa más común del fraude académico tiene que ver con la ética, ya que está trivializada y argumenta que realmente priman los motivos personales para superar una calificación, por tanto, una estrategia de supervivencia académica: “(frente al hecho de hacer fraude) después se convierte en un aprendizaje... Cuando me siento a pensar cómo hago para que la próxima vez no me pillen... entonces ya no lo veo como antiético, sino como una alternativa de solución” (entrevista a estudiantes).

Por otro lado, según Park (2003, citado en Sureda, Comas & Morey, 2009), otras causas del fraude académico, residen en:

- Copiarse, porque algunos estudiantes perciben esos “atajos” como una demostración inteligente y aceptable, es decir, se copian porque han interiorizado unos falsos valores.

- Entender el plagio como un desafío, una forma de enfrentarse a la autoridad.
- La desmotivación, el creer que la demanda del profesor es irrelevante o que no lo valora adecuadamente.
- Se copia porque el alumnado, al comparar los riesgos y los beneficios de plagiar, considera los segundos muy por encima de los primeros.

Por su parte, Núñez (s.f. citado en Soto, 2012) realizó una lista de algunas de las principales razones que llevan a los estudiantes a cometer plagio:

- Consideran que la asignación es una pérdida de tiempo.
- No cuentan con suficiente tiempo para realizar el trabajo.
- No administran adecuadamente su tiempo.
- Saben que el profesor no toma acción ante los casos de plagio.
- Por presión de grupo, ya que sus compañeros también lo hacen.
- No poseen destrezas de investigación.
- No confían plenamente en sus capacidades.

Así pues, las razones para hacer fraude, según García (2009) citados en Orrego, Posso & Pulido, (2016) se relacionaban sobre todo con creencias particulares de los estudiantes acerca de lo académico. Estas creencias conforman toda una cultura en la que el fraude se acepta, se justifica y se convierte en una práctica natural de la vida universitaria. Se sugiere que la univer-

sidad refuerce esta cultura desde las prácticas pedagógicas de enseñanza de aula, de organización curricular y de la evaluación del conocimiento, todas basadas en una concepción de aprendizaje básicamente cuantitativa y de información, que ya debería haber cambiado desde hace varios años.

Consecuencias del fraude

Las sanciones que la universidad puede aplicar en el estudiante que comete la falta son las consecuencias del fraude académico. Según Cizek (2003, citado en Fadul, Rodríguez-Vargas & Rodríguez-Molina, 2015), además de las sanciones oficiales de la universidad, otras consecuencias incluyen asuntos morales, éticos, sociales y académicos que son graves.

Entre las principales consecuencias se encuentran, según Cizek (2003, citado en Fadul, Rodríguez-Vargas & Rodríguez-Molina, 2015):

- **Consecuencias sociales:** Se discuten las consecuencias morales de hacer trampa, incluidas la naturaleza de “la creación del hábito” y la subvaloración del trabajo duro, la integridad y la imparcialidad. La naturaleza habitual de aquellos que hacen trampa señala que quienes lo hacen en las actividades académicas y pueden librarse de las sanciones, continúan haciéndolo

- en el trabajo, en la vida familiar y en otros aspectos de la vida. A un largo plazo, esta actitud puede ser perjudicial no solo para el tramposo, sino para todos los demás afectados por sus acciones.
- **Otras consecuencias sociales:** Si los estudiantes siguen teniendo actitudes deshonestas académicamente, los educadores deben dedicarse a controlarlos en vez de educarlos. Un ambiente educativo como este reprime el entusiasmo de los profesores y disminuye su energía para que la interacción entre el alumno y el profesor sea más productiva. En última instancia, la confianza disminuye, junto con la calidad de la educación; por lo tanto, la falta de honestidad académica tiene consecuencias sociales a largo plazo.
- **Pérdida de la propiedad intelectual:** El fraude académico, como el plagio, es lo mismo que robar la propiedad de otra persona. La creación de un trabajo original (idea, escrito, diseño, arte, música, etc.) es “moneda de cambio” para ese individuo y cuando otra persona lo utiliza sin su permiso, el autor pierde su propiedad intelectual, su reconocimiento y sus posibles ingresos.
- **Evaluación imprecisa:** Cuando los estudiantes hacen trampa o plagian en actividades académicas, los profesores no pueden evaluar el desempeño estudiantil o el dominio del conocimiento de sus capacidades y aplicaciones con la precisión necesaria en su área y como resultado, las instituciones podrán conceder credenciales a aquellos que realmente no las merecen, lo que puede tener repercusiones prácticas graves en el lugar de trabajo.

- **Consecuencias legales:** En ocasiones, la Facultad podría hacer partícipe a los estudiantes en proyectos que patrocinadores externos conceden a la universidad (empresas, agencias gubernamentales u organizaciones profesionales) para entregarles oportunidades de trabajar con problemas de la vida real. Si los estudiantes hacen trampa, realizan plagio, fabrican o falsifican datos en este tipo de proyectos, los patrocinadores pueden tomar medidas formales contra la universidad. Estas medidas pueden incluir multas, pérdida de futuros proyectos para la universidad o demandas. Además, estas acciones tienen consecuencias graves, puesto que no solo arruinan la reputación de la universidad, sino que también dan lugar a la pérdida de oportunidades para otros estudiantes en el futuro.

Por otro lado, en el reglamento de la Universidad del Norte (1999) las sanciones dependerán de la gravedad de la falta cometida, a juicio de las autoridades competentes que la Universidad designe para estudiar el caso.

El profesor de la asignatura en la que el estudiante comete el Fraude Académico debe reportar la falta disciplinaria al Decano de la División correspondiente al Programa Académico al que pertenece el estudiante. El Decano es el encargado de determinar si se abre o no un proceso disciplinario, por medio del cual se establecerá si existió en realidad una falta disciplinaria, al igual que el tipo de sanción que recibirá y el período académico en el que entrará en vigencia.

La sanción impuesta, dependiendo del nivel de gravedad de la falta cometida, puede ser alguna de las siguientes, según lo establece el Reglamento de Estudiantes:

- A. La amonestación verbal:** Es la comunicación que se establece con el estudiante para invitarlo a corregir su comportamiento y puede ser realizada por funcionarios y docentes de la Universidad.
- B. La amonestación escrita:** Es un llamado de atención dirigido al estudiante con copia a su Hoja de Vida. Será impuesto por el Comité de División respectivo o el organismo competente.
- C. La prueba de conducta:** Es un período con matrícula condicional durante el resto del período académico en el cual el estudiante cometió la falta y durante el período académico siguiente. En el caso de los programas de educación no formal se retendrá la certificación hasta que finalice el período de tiempo estipulado para la sanción respectiva. La prueba de conducta será impuesta por el Comité de División respectivo o el organismo competente.
- D. La prueba de conducta agravada:** Es un período con matrícula condicional durante el resto del período académico en el cual el estudiante cometió la falta y hasta dos o más períodos académicos subsiguientes, en los cuales el estudiante solo podrá tomar asignaturas hasta por 10 créditos y disponer la toma obligatoria de cursos o seminarios de formación ética y profesional. Esta prueba será impuesta por el Comité de Asuntos Estudiantiles. Si durante el período correspondiente a la prueba de conducta el estudiante co-

metiere una nueva falta de disciplina, se le podrá imponer la cancelación de la matrícula.

E. La cancelación de la matrícula: Consiste en la suspensión del estudiante de la Universidad por el período que determine el Comité de Asuntos Estudiantiles. Quien haya sido sancionado con la cancelación de la matrícula quedará fuera de la Universidad para todos los efectos, incluyendo las actividades de extensión mientras esté vigente esta sanción. Al imponer la sanción de cancelación de matrícula, el Comité de Asuntos Estudiantiles fijará el término de la duración de la sanción, vencido el cual, quien haya sido sancionado podrá solicitar su reingreso ante el mismo organismo.

F. La postergación de grado: Consiste en el aplazamiento del grado y la entrega del respectivo título hasta la ceremonia pública de graduación que se determine para tal efecto. El otorgamiento del respectivo título no podrá efectuarse en ceremonia. Este tipo de sanción es impuesta por el Comité de Asuntos Estudiantiles. (Universidad del Norte, 1999)

Por otro lado, la Universidad Pública de Navarra (UPNA) ha creado su propio reglamento, donde se establece que quienes copien tendrán su examen suspendido. Además, al ingresar a la institución los estudiantes deben firmar una declaración de honestidad académica donde se comprometen a no copiar, práctica que también aplica la Universidad de Cantabria. (Portal de Universidades Colombianas, 2014).

MARCO LEGAL

En la Universidad Simón Bolívar, sede Barranquilla, existe un reglamento estudiantil (2014), el cual contiene sanciones y seguimientos especiales a las personas que cometen fraude académico.

En el artículo 76 del reglamento estudiantil de la Universidad Simón Bolívar, se considera como falta disciplinaria realizar fraude de cualquier naturaleza en los trabajos escritos solicitados por el docente o en las evaluaciones de las asignaturas que cursa el estudiante.

Al identificar el fraude el Consejo Académico se reúne para citar a los implicados para tomar las sanciones o correctivos necesarios como se encuentra en el artículo 81.

En Colombia, la legislación sí reconoce el plagio como un delito. Tanto es así, que la Ley 1032 (2006) declara que son ocho años la máxima sanción para alguien que es sorprendido copiando una obra. Esta Ley, por la cual se modifican los artículos 257, 271, 272 y 306 del Código Penal, citado por el Congreso de la República de Colombia (2006), establece: Artículo 271. Violación a los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos. Incurrirá en prisión de cuatro (4) a ocho (8) años y multa de veintiséis punto sesenta y seis (26.66) a mil (1.000) salarios mínimos legales mensuales vigentes quien, salvo las excepciones previstas en la Ley, sin autorización previa y expresa del titular de los derechos correspondientes:

1. Por cualquier medio o procedimiento, reproduzca una

- obra de carácter literario, científico, artístico o cinematográfico, fonograma, videograma, soporte lógico o programa de ordenador, o, quien transporte, almacene, conserve, distribuya, importe, venda, ofrezca, adquiera para la venta o distribución, o suministre a cualquier título dichas reproducciones.
2. Represente, ejecute o exhiba públicamente obras teatrales, musicales, fonogramas, videogramas, obras cinematográficas, o cualquier otra obra de carácter literario o artístico.
 3. Alquile o, de cualquier otro modo, comercialice fonogramas, videogramas, programas de ordenador o soportes lógicos u obras cinematográficas.
 4. Fije, reproduzca o comercialice las representaciones públicas de obras teatrales o musicales. (Congreso de la República de Colombia, 2006).

En conclusión, se puede decir que existen diversas formas de cometer fraude académico en los diferentes contextos, así mismo existen diversas causas que inducen a los estudiantes a llevar a cabo acciones fraudulentas, es decir que actitudes como el facilismo superan la responsabilidad haciendo que no reconozcan que son los propios autores de su vida futura y profesional, razón por la cual asumen el fraude como un comportamiento admisible y justificable, aún cuando es inadmisibles y un delito para los planteles educativos y además se encuentra implícito en la legislación colombiana.

Artículo 271. Violación a los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos. Incurrirá en prisión de cuatro (4) a ocho

(8) años y multa de veintiséis punto sesenta y seis (26.66) a mil (1.000) salarios mínimos legales mensuales vigentes quien, salvo las excepciones previstas en la Ley, sin autorización previa y expresa del titular de los derechos correspondientes, según la Ley 1032 (2006):

1. Disponga, realice o utilice, por cualquier medio o procedimiento, la comunicación, fijación, ejecución, exhibición, comercialización, difusión o distribución y representación de una obra de las protegidas en este título.
2. Tanto los Rectores de Colegios y Universidades, los Directores de Programas y Jefes de Departamento, los Decanos que tengan bajo su responsabilidad, rendir informes, deben enterarse de manera pormenorizada de que para los casos específicos de utilización del software como quiera que son responsables del Informe de Gestión, deben asegurarse que por cada programa instalado, exista la respectiva licencia y no estén trabajando con productos provenientes de la piratería, so pena de quedar inmersos en eventuales sindicaciones de complicidad en fraudes o modalidades de plagio y en el peor de los casos resultar implicados en falsificación de documentos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó bajo el paradigma Empírico Analítico, con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y el diseño transversal. La población se constituyó por 400 estudiantes matriculados pertenecientes a 8 cursos del programa de Trabajo social. La muestra fue de 160 estudiantes repre-

sentativa de la población, se abordó mediante un muestreo estratificado por cuotas, con escogencia intencional de 20 estudiantes por cada curso.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario con preguntas en escala tipo Likert, construido por un grupo de jóvenes para la misma investigación llevada a cabo en el programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, donde se indaga el tipo de fraude, las causas y la frecuencia, al cual se le hizo una adaptación y se le incluyeron ítems relacionados con la variable conocimiento que tienen los estudiantes sobre el fraude académico.

Los datos recolectados fueron sistematizados desde Excel, para organizarlos y obtener el porcentaje correspondiente a cada variable, para su correspondiente análisis y descripción.

PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO

Se pudo enriquecer la investigación llevada a cabo en el programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, en su marco teórico, agregando la variable “conocimiento acerca del fraude académico”.

Se estableció el acercamiento con el programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, para obtener el consentimiento informado y seleccionar la muestra, la cual se constituyó en 160 estudiantes matriculados de I a VIII semestre. Luego se procedió a su abordaje con el fin de aplicar el cuestionario. Después de la aplicación del instrumento y la respectiva recolección, se procedió a sistematizar los datos.

Concluida esta fase, se realiza el procesamiento y análisis estadístico mediante el programa Excel para construir matrices y gráficas con el objetivo de realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, y la descripción respectiva.

Con los resultados encontrados se elaboran las descripciones, interpretaciones, comparaciones con el marco teórico, discusiones, conclusiones y recomendaciones, para la elaboración del informe final y la posterior socialización de los resultados de la investigación.

RESULTADOS

Los tipos de fraude que tienen una mayor prevalencia son: preguntar al compañero 47,5%, copiar del compañero 43,8%, usar escritos 44,4% y usar la tecnología 40%. Los estudiantes a veces incluyen a compañeros sin haber trabajado 34,5%, el 34,7% realiza plagio; sin embargo, tan solo un 26,3% nunca ha presentado un documento falso y el 33,1% nunca ha hecho alguna corrección ilícita.

La mayor causa de fraude es por la facilidad de acceso a las tecnologías 43,1%, seguido por la presión familiar 40,6%, la falta de conocimiento y de organización 39,4%. El 35,9% afirma que hay fallas en los docentes. El 38,1% trabaja y estudia al mismo tiempo, hay carencia de valores 35%, falta de interés 30% y el 20,9% siente competencia con su compañero

Se encontraron tres tipos de desconocimiento sobre el fraude académico. El primero tipo es: la universidad como ente formadora, donde el 29,4% de los estudiantes encuestados

refieren que casi nunca la universidad les habla sobre el reglamento estudiantil o de las consecuencias. El segundo tipo es el conocimiento del reglamento estudiantil, donde el 33,1% de los encuestados refiere que nunca la universidad ha dado a conocer el procedimiento disciplinar cuando se ha cometido fraude y el 28,8% de los estudiantes encuestados nunca piensa en las consecuencias de cometer fraude.

DISCUSIÓN

En los resultados arrojados, se evidenció correlación con la investigación realizada en la Universidad de los Andes, en la cual se expone que los estudiantes dentro de sus creencias consideran que las características del trabajo académico llevan al fraude; también se considera que la presión de la universidad en términos de exigencia de cantidad de trabajo en poco tiempo lleva al fraude y la presión institucional se manifiesta también en la necesidad de conseguir buenas notas para sobrevivir académicamente y para acceder a beneficios atractivos que la universidad ofrece y la solidaridad entre compañeros contribuye al fraude.

Por otro lado, los resultados de la investigación realizada en el programa de Psicología también se relaciona con esta investigación, en la cual se evidenció que el 43,8% de los estudiantes encuestados, a veces dejan ver su hoja y ayudan a contestar las preguntas de otro compañero, por su parte, el 19,4% siempre deja ver su hoja y ayuda a contestar las preguntas al compañero. En otro cuestionamiento se evidenció que el 31,9% de

los encuestados a veces incluye a otro estudiante en el trabajo cuando no participa en su realización.

En el programa de Psicología, alrededor del 40% de la población encuestada copia ideas de los artículos sin citar el autor, pregunta a otros compañeros en el momento del examen, utiliza medios electrónicos, justifica las inasistencias con certificados médicos falsos, deja ver su hoja del examen para ayudar a contestar las preguntas del compañero y pide a algún grupo que los incluya en el trabajo sin haber participado en él. En contraste con los resultados del Programa de Trabajo Social, el 34,7% copia textualmente de escritos de autores sin citarlos, el 34,5% de los encuestados a veces incluye a un compañero en un trabajo sin haber participado de este y el 40% utiliza medios electrónicos.

En cuanto a los tipos de fraude, se encontró que de 160 estudiantes encuestados el 92,22% de la población que contestó el cuestionario, no sabe que existen otros tipos de fraude. Mientras que el 40% de la población, refiere que trabajar y estudiar al mismo tiempo disminuye la capacidad de estudio, lo cual hace que acudan al fraude. Por otro lado, el 31,11% de la población casi nunca tiene conocimiento sobre el reglamento y las consecuencias del fraude. En contraste con los resultados del Programa de Trabajo Social, se evidencia que el 44,4% de los estudiantes a veces utilizan los escritos del material estipulado en los exámenes; el 38,1% de los estudiantes a veces trabaja y estudia al mismo tiempo.

Con respecto al conocimiento sobre el fraude académico, el 29,4% de los estudiantes refiere que casi nunca la universidad les habla sobre el reglamento estudiantil o de las consecuencias de cometer fraude académico, así mismo, el 33,1% de los encuestados refiere que nunca la universidad ha dado a conocer el procedimiento disciplinar cuando se ha cometido fraude y el 28,8% refiere que nunca piensa en las consecuencias de cometer fraude, tampoco reincidiría en la falta conociendo las consecuencias que facilitaría el fraude académico.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que el 44,4% de la población encuestada utiliza los escritos del material estipulado en los exámenes como el tipo de fraude más común; el 43,1% se ha sentido cómodo con la información que arroja el internet. Por su parte, el 33,1% refiere que nunca la universidad ha dado a conocer el procedimiento disciplinar cuando se ha cometido fraude, el 29,4% refiere que casi nunca la universidad les habla sobre el reglamento estudiantil o de las consecuencias de su incumplimiento y el 28,8% nunca piensa en las consecuencias de cometer fraude.

Por lo anterior se entiende que el fraude académico es considerado en todos los establecimientos educativos como una conducta inadmisible y punible.

¿QUÉ HACER ANTE EL FRAUDE ACADÉMICO?

Según el Icfes, citado en la Revista Semana Educación (2016), los procedimientos que realiza son de alta confiabilidad y se

están mejorando constantemente. Sin embargo, es necesario trabajar en políticas preventivas en lugar de políticas que castiguen a los infractores.

Para ello, la UNESCO sugiere varias medidas:

- Ampliar el conocimiento público de los efectos negativos del fraude académico.
- Disminuir la presión sobre los niveles de resultados.
- Publicar las infracciones y evaluar la eficacia de los medios de control.
- Formular una política que estipule claramente qué se tolera y qué no cuando se realiza un examen.
- Realizar control social, incluyendo en particular el autocontrol de la profesión por medio de la adopción de “normas de integridad académica” o “códigos de honor” por la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, E. (2014). *El Fraude Académico en estudiantes de Psicología de la Universidad Simón Bolívar* (tesis de pregrado, no publicada). Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Ceballos, Z. (2011, ene-jun). Influencia del fraude académico en la formación profesional: las percepciones de estudiantes. *Revista de investigaciones Universidad Abierta y a Distancia (UNAD)*, (10), 175-183.
- Ceballos, Z. & Vásquez, E. (2008). *Obtenido de Comportamientos, pensamientos y sentimientos frente al fraude académico en ámbitos universitarios*. Colombia: Institu-

- ción universitaria CESMAG-Universidad Mariana. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1684/T75.08%20C321c.pdf?sequence=1>
- Congreso de la República de Colombia (2006, junio 22). *Ley 1032, por la cual se modifican los artículos 257, 271, 272 y 306 del Código Penal*. Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1032_2006.html
- Editorial Semana Educación (2016). *¿Cómo sabe el Icfes cuándo copian en sus pruebas?* Colombia: Revista Semana. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/pruebas-saber-icfes/492852>
- Espinosa, J. & Guerrero, J. (2016). En *Manual de la Propiedad Intelectual*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Fadul, J., Rodríguez-Vargas, J. & Rodríguez-Molina, D. (2015). *Fraude académico en estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla* (tesis de pregrado, no publicada). Programa de Trabajo Social, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- García, E. & Manchado, B. (2008). *Obtenido de un modelo econométrico del fraude académico en una universidad española*. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/6672/1/9820.pdf>
- Mejía, J. & Ordóñez, C. (2004, agosto). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, qué tanto y por qué? *Estudios Sociales*, (18), 13-25. doi: <https://doi.org/10.7440/res18.2004.01>
- Orrego, J., Posso, Á. & Pulido, F. (2016). *El plagio académico: la letrada ilegalidad*. Recuperado de: <http://bibliotecadigi->

tal.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/3249/3/Plagio_Academico_Letrada_Orrego_2016.pdf

Portal de Universidades Españolas y Latinoamericanas (UNIVERSIA). (2014). *¿Cuáles son las consecuencias de copiar en un examen?* Recuperado de: <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2014/11/27/1115931/cuales-consecuencias-copiar-examen.html>

Roquet García, G. (s.f.). *Fraude y plagio académico en los ambientes virtuales de aprendizaje*. México. Recuperado de: <https://portafolis.urv.cat/artefact/file/download.php?file=12835&view=3272>

Secretaría General Universidad Simón Bolívar (2014). *Reglamento Estudiantil. Compilación de Acuerdos y Resoluciones*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: https://www.unisimon.edu.co/showimagen/showpdf/reglamento_estudiantil.pdf

Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *Revista e-Ciencias de la Información*, 2(1), 9-10. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476848735003>

Sureda, J., Comas, R. & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 197-220. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037646>

Universidad de Alicante (2017). *Aprende sobre el plagio y cómo evitarlo*. Recuperado de: <https://biblioteca.ua.es/es/propiedad-intelectual/plagio/aprende-sobre-el-plagio-y-como-evitarlo.html>

Vice-Rectoría Académica Universidad del Norte (1999). *Fraude Académico para profesores. Las normas contempladas en este folleto son tomadas del reglamento de estudiantes de pregrado y otros documentos oficiales de la Universidad del Norte*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. Recuperado de: [https://guayacan.uninorte.edu.co/normatividad_interna/upload/File/Guia_Prevenccion_Fraude%20profesores\(10\).pdf](https://guayacan.uninorte.edu.co/normatividad_interna/upload/File/Guia_Prevenccion_Fraude%20profesores(10).pdf)

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Molina, D., & Useche Rodríguez, L. (2018). El fraude académico: una emergencia de la ética universitaria. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 165-187). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Pertinencia de un currículo contable integrador y complejo hacia una formación profesional planetaria*

Yuleida Ariza Angarita¹

RESUMEN

En el contexto actual del contador público y ante la realidad de un mundo cambiante por el avance de la ciencia y la tecnología, se observa la creciente evolución de una nueva sociedad del conocimiento, erigida como fuente de riqueza y desarrollo de los países, cuyas manifestaciones sugieren estructuras curriculares abiertas a la resignificación para comprender y adaptarse al nuevo ser humano planetario que demanda la sociedad; perspectiva educativa integral e integradora que requiere innovarse generando disruptivas epistémicas alejadas de diseños tradicionales y hegemónicos, acostumbrados a castrar la capacidad pensante, dando relevancia al funcionalismo y la técnica. De allí que el propósito central que se persigue en este escrito sea analizar la pertinencia curricular de los programas de Contaduría Pública desde la perspectiva de la complejidad, en relación con las competencias integrales que demanda el contexto global, desarrollado desde la acción reflexiva del paradigma socio-crítico con enfoque complejo y tipo de investigación cualitativa. Dentro de los resultados se evidenció una verdadera intención de educar con pertinencia social, materializada con débil coherencia práctica contextualizada. Concluyéndose que, en condiciones reales, es imperativa una forma de conocimiento flexible para *aprender, desaprender y reaprender* en pro de su propio desarrollo evolutivo.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

¹ Contador Público. Especialista en Sistemas de Gestión de Calidad Integrados. Maestrante en Educación. Docente Investigador. Correo: docenteyuleida@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El artículo que se presenta a continuación, hace parte de la discusión relacionada con los currículos de formación del contador público, su pertinencia en la atención de necesidades de la sociedad planetaria, de modo que desarrolle seres humanos y profesionales con responsabilidad social dentro de una visión integral y ecosistémica, que integre lo objetivo del conocimiento y lo subjetivo de su aplicación contextualizada; de allí que explorar los problemas que enfrenta la contabilidad como disciplina social sea un imperativo de forzoso cumplimiento, que permite discernir la complejidad humana en busca de alcanzar una vida plena; por lo que al comprender y reconfigurar la realidad que enfrenta favorezca acciones rápidas ante la incertidumbre y los vacíos del conocimiento reivindicando su papel histórico en la sociedad a través de una formación de calidad para la transformación.

En función de ello, se destaca que el nuevo modelo de internacionalización profesional del contador público está proponiendo una formación más crítica y reflexiva, con habilidades para interactuar e intervenir en la sociedad, más allá de las organizaciones y de sus aspectos financieros; postura que promueve la construcción de saberes en combinaciones y alternativas de cara a la realidad de las organizaciones, propiciando emergentes que al ser atendidos dan sentido a la labor contable.

Es así como, para ofrecer calidad educativa y aumentar la presencia de Colombia en el mundo, con profesionales

idóneos, las instituciones de educación superior han reconocido la necesidad de armonizar sus currículos y planes de estudio con apertura y flexibilidad de pensamiento, para participar activamente en los procesos de transformación de su entorno, propósito que se hizo visible en el Informe del Banco Mundial (2017), en el que se caracterizaron y se determinaron los rasgos distintivos que debe cumplir la educación superior para alcanzar este propósito.

En condiciones actuales intervenir en la formación del contador público implica redireccionar el proceso formativo, dirigiendo la mirada a la condición humana del profesional para reconocer la subjetividad y la intersubjetividad dentro de ella, la cual afecta y se reconstruye en interacción con los otros y dentro de un contexto dando sentido a su actuación profesional (Morin, 1999), esta dicotomía entre lo esperado y la realidad observada, ausente de concordancia en la práctica, ha traído como consecuencia desactualización, y pérdida de identidad y reconocimiento del papel que desempeña el contador en la sociedad y las organizaciones. De modo que la intersubjetividad del ser deba incluirse en los currículos de formación profesional en interacción con el pensamiento y la acción (Correa, 2003, p.33).

Lo expresado, conlleva a pensar que el contable deba adoptar estrategias de “*aprender, desaprender y reaprender*” (Morin 2011; p.144), relacionar integralmente lo económico con lo social de forma interdisciplinaria y con responsabilidad crítica social, al tiempo que permanezca en una actitud de

búsqueda constante, consciente que nada está terminado, debido a que las sociedades giran en torno a fenómenos que no tienen causalidad lineal (Morin, 1990).

La situación antes descrita da origen al planteamiento de la presente investigación, buscando develar cuál es la pertinencia formativa del contador en el contexto globalizado, en función de las competencias integrales que requiere el país y la región desde la perspectiva de una sociedad compleja y en permanente transformación más aún cuando las nuevas lógicas mundiales han evidenciado en las instituciones de educación superior un diseño curricular en el que el humanismo se queda en un discurso, por cuanto su orientación se inclina más a la globalidad de mercados que a la búsqueda de la plenitud humana, siendo notoria la falta de equilibrio entre la necesidad de rendir cuentas y la preservación de su naturaleza autónoma y reflexiva (Kemmis, 1993; León, 2009).

Desde el abordaje metodológico se resalta que esta investigación se inserta en el campo de los problemas educativos de la contabilidad, área en la que el método etnográfico permite reconocer el carácter reflexivo de la investigación social y en el caso específico del contador público, aporta una mirada fiel y real del comportamiento social en que este se desenvuelve en relación a sus currículos de formación y ejercicio profesional, posibilitando describir los fenómenos de manera global en sus contextos naturales contribuyendo en la comprensión de sectores poblacionales que tienen características similares (Martínez, 2007).

El propósito general del presente artículo, que es “analizar”, situado en la dimensión del profesional contable como “ser social”, conlleva un mirada abierta desde la perspectiva del enfoque crítico complejo, dando origen a una conciencia emancipadora promotora de cambios de comportamientos y ruptura de códigos predefinidos, por ende, el estudio se realizó con un diseño cualitativo y un tipo de investigación interpretativa descriptiva, enfoque que es usado para analizar fenómenos sociales (Meneses, 2014).

La población objeto de estudio de la presente investigación estuvo conformada por 16 programas de Contaduría nacional, 6 programas de América Latina y 1 de Norte América, confrontados con un programa de Contaduría de referencia (PCR), asumido como laboratorio para el trabajo de campo; en cuanto a la población estudiantil se tomó una muestra intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) escogiendo estudiantes de 1º, 3º, 5º, 7º y 9º, semestres intermedios del PCR, por considerar que transversalmente abarcan todos los niveles de profundidad del proceso formativo contable, y poseen capacidad crítica y frente a su propio proceso. Así mismo, se empleó como técnica para el análisis cualitativo: fichas, matrices, cuestionarios, cuyo análisis de resultado estuvo soportado por las voces de expertos tales como académicos y especialistas nacionales y académicos y especialistas internacionales, apoyados en fuentes primarias y secundarias, como páginas web.

DISCUSIÓN

Avanzar hacia un diseño curricular de un contador público sistémico integral e integrador implica concebir el ser humano en su dimensión emocional, lo cual se encuentra presente en el pensamiento económico, político, social, entre otros, es por ello que desconocer su racionalidad para dar paso al conocimiento repetitivo y memorístico implica formar un profesional desocializado (Jociles y Franzé, 2008, p.34). De lo anterior se desprende la necesidad que los Proyectos Educativos de Programa (PEP) centren la planeación del proceso formativo en los propósitos institucionales generales, hasta los específicos del programa, en la acción con pertinencia y calidad, de modo que asegure su competencia dentro de contextos de participación localizada con visión universal (Escotet, 1990).

Opuesto a cómo se describen, los procesos formativos del contador público, toman orientaciones parciales, en ocasiones “academicistas o doctrinales” y en otras “profesionalistas o práctico-normativas” (Casinelli, 2008), desconociendo la necesaria articulación de ambas, por cuanto no hay praxis sin reflexión y conocer desde adentro los fundamentos y axiomas de la contabilidad favorece mirar hacia la práctica, proveyendo de razones sus actuaciones, con soporte en otras disciplinas que amplían su visión (Rojas, 2008). Por consiguiente, se menciona que el gran desafío que enfrenta la formación del contador es generar un nuevo currículo integrador del conocimiento que operacionalice a través de un acto didáctico la utilidad de los principios en la práctica de modo que propicie una formación consecuente con la realidad.

En consideración de lo expuesto, el padre Borrero (1996) menciona que “*el deber ser de la Universidad es pensar el hombre, la ciencia y la sociedad de forma relacionada*” (p.63), es por ello que siendo los profesionales contables artífices de la sociedad, se esperaría que la contabilidad fuese la conciencia crítica de la sociedad; sin embargo, se cuestiona al profesional contable carente de capacidad crítica proponente y curiosidad investigativa, evidenciándose débil fomento de estas habilidades en planes de estudio y contenidos, los cuales no estimulan la generación de pensamiento reflexivo frente al ejercicio profesional, este no está plasmado como una intención curricular, la criticidad se mira más desde la visión opositora y de contraste que desde el punto de vista de juicio de valor y postura frente a un hecho observado (Archel, 2008).

Lo anterior se observa carente de correspondencia con lo expresado en los compromisos institucionales, en cuanto a formar profesionales idóneos con competencias y habilidades integrales, puesto que este solo es visible si se refleja tangiblemente en su pensamiento y sus acciones y pensamiento crítico que trascienda hacia la intervención de cambios sociales. Contrario a ello, la falta de equilibrio entre ejercicio profesional y el cumplimiento del compromiso social desde la rendición de informes, ha visionado la preparación del profesional contable desprovisto de humanismo y habilidad analítico-reflexiva proponente de soluciones a problemas reales. “*Hoy la disciplina se halla sumida en la más deplorable dependencia de la regulación y estandarización internacional, en desmedro de la construcción de una verdadera comunidad*”

académica que la piense como problema de conocimiento” (León, 2009).

Lo expresado se debe en parte, a las corrientes del pensamiento contable claramente identificadas con la concepción de la escuela pura y ortodoxa, orientadas a la producción de informes más que a proyecciones (Gracia, 2002), dinámica opuesta a la realidad que analiza la contabilidad, debiendo combinar lo objetivo y lo subjetivo, por ello, autores como Ariza y Villasmil (2014) se oponen a enmarcar la contabilidad en una episteme monística para proclamar un pluralismo conceptual que le fundamente (Morin, año), lo cual en condiciones actuales constituye un propósito en una disciplina con un enfoque financiero normativo que ha definido el ejercicio profesional; donde su característica ha sido que la presión del entorno económico obliga la modificación regulativa y orienta los procesos formativos, deshumanizándolos para responder a las necesidades del mercado (Cardona & Zapata, 2005) sin promover ningún avance teórico.

Frente a este panorama, la sociedad está demandando una apertura de pensamiento que permita flexibilizar y modernizar los modelos educativos, promoviendo un esquema de formación integral, cuyas competencias posibilite adaptarse a las necesidades cambiantes del mundo moderno (Díaz, 2002). De allí que formar en la integralidad supone la capacidad para actuar en condiciones específicas ligando conocimientos y habilidades con actitudes coherentes en principios y valores favoreciendo intervenciones exitosas.

Lo anterior se conoce como competencias, donde los conocimientos epistémicos orientan las acciones y motivan las reformas del pensamiento; lo que Correa (2010) concibe como conocimiento para la transformación, que sobrepasa la racionalidad instrumental y favorece la mirada general de la realidad con una visión transdisciplinaria, en las que interviene la condición humana planetaria y la educación.

Por consiguiente, alinear el currículo de formación del contador público con competencias integrales humanistas e internacionales se ha convertido en un propósito de la educación superior, en correspondencia a las demandas del entorno complejo, que exige un profesional contable con altos niveles de creatividad, innovación e interdisciplinaria; así como habilidad para interpretar información del medio, análisis de problemas, habilidad para anticiparse a los cambios con flexible adaptación que genere ventajas competitivas en el medio que se desempeñe. Para lo cual el Plan de Desarrollo (2018-2022) incluye dentro de sus objetivos Alianza por la calidad y pertinencia de la educación y formación del talento humano al servicio de las personas y el sector productivo (p.119).

Con ese propósito, se promueve una educación superior “pertinente” que actualmente está alineada con el fenómeno de la globalización y su realidad cambiante, usando como entramado para la interpretación, la construcción de un currículo transdisciplinar, dialógico y sistémico de un proceso educativo complejo como es el del contador público; no obstante, la realidad observada evidencia débil aplicación del concepto de lo inter y lo transdisciplinar, el cual la mayoría de las veces

es confuso en la interpretación que los programas hacen de su contextualización, resultado nefasto para los procesos de internacionalización que atraviesa la sociedad desde lo económico, político, educativo, cultural, social y ambiental, entre otros.

En tal sentido se aboga por un profesional con alto sentido humanista y una formación contextualizada de respuestas pluralistas (Correa, año, Zaá, 2010). Como se aprecia, *“la globalización tiene sentido si se pone al servicio de la plenitud humana”* (Donato, 2009) como medio para promover la vida digna a través de una identidad cultural, postura que implica un contador público más universal, no solo circunscrito a la tarea económica.

Según se ha analizado, se pretende que un currículo contable pertinente articule el conocimiento científico y tecnológico desde la intervención en la cultura, con visión transformadora y compromiso ético y social, como medio para dinamizar su aplicación práctica en la sociedad, (Habermas, 1982, Grundy, 1987), lo que forma parte de la llamada *“formación con proyección social y en la apropiación y producción de la cultura civilizatoria”* (Cortina 2010, p.251). Contrario a ello, se observa un sesgo en la relación dialógica de la cultura y los principios y valores éticos y ciudadanos en el contexto educativo del contador.

Es de resaltar que los currículos de formación del contador relacionan la cultura con el folclore y la tradición, la mayoría de las veces alejada del microcurrículo que le halle sentido

y le materialice más allá de representaciones artísticas, lo cual conlleva a desestimar el valor de la cultura en el desarrollo de la sociedad, de modo que dando reconocimiento al ser humano dentro de una sociedad y reflexionar acerca de relaciones históricas y sociales favorezca la reafirmación de valores sociales, a partir de la valoración de expresiones particulares de sus propias comunidades.

Del mismo modo se observan débiles procesos civilizatorios sin articulación ni sustento con el currículo, de modo que generen verdadera intervención situada con mirada pluralista, lo cual se observa de espaldas al compromiso establecido por la Ley 115 de 1994 que promueve asumir la internacionalización sin pérdida de identidad cultural. Aspecto donde la crisis de valores reclama una nueva mirada de la condición humana, dentro de un contexto cultural con identidad propia, y respeto por los derechos humanos formando en una ética cívica para la paz y la convivencia pacífica.

Desde esta mirada autores como Quirós (2006) consideran que la universidad no está cumpliendo su papel de formar ciudadanos integrales, siendo su diseño curricular señalado de inflexible al no promover adaptación del pensamiento contable, sería inconcebible pensar una formación profesional con enfoque crítico social, pero sin acompañamiento de un saber hacer concreto.

No se percibe con claridad una orientación disciplinar coherente para la formación de Contadores Públicos. Las propuestas de educación Contable revisadas son enfáticas en proponer un Profesional de la Contaduría definido en torno a su función de

ser constructor de informes para la toma de decisiones financieras; su formación científica y social no es presentada con coherencia. Lo que parece proponer la globalización de la educación Contable es formar un Contador para el mundo de los negocios, pero no un Contador para la vida social. (p.56)

En razón de ello, Morin (año) mencionó que la manera de romper los patrones de causalidad lineal y de objetividad simplificadora del conocimiento es pensando complejamente, visionando diversas perspectivas del problema, para descubrir muchas formas de solución posibilitando elegir la que se aproxime más a la realidad que se busca impactar, aportando así soluciones creativas no estáticas de fácil adaptación a los cambios. Sobre tales consideraciones, Rowe (2004) enunció la inteligencia creativa como una forma de pensamiento profundo que encuentra soluciones en muy poco tiempo, y es expresada como la necesidad que tienen los procesos de formación de identificar, medir y aplicar de manera eficaz ese potencial innato del ser, en tal sentido se menciona que los resultados en innovación del proceso formativo del contador, muchas veces se hayan dormidos por falta de estímulos para direccionarlos a metas claras.

Sin lugar a dudas, afrontar el problema de diseñar un currículo de formación del profesional contable acorde con las necesidades del momento, resulta complicado por sus dimensiones y conocimiento enmarañado, no obstante se reconoce la necesidad de revisar sus esquemas de formación, modelos y práctica, debido a que lo evidenciado es que se manejan currículos dispersos so pretexto de dar formación integral e

interdisciplinar para dar respuesta a lo internacional, generando saberes fraccionados y divididos (Suárez, 1990; Yépez, 2009, citador por Correa, 2010).

Otro punto del problema que resulta preocupante, es la actitud del docente en cuanto al proceso de cualificación para conducir la formación de un profesional contable idóneo para las exigencias de los nuevos escenarios, siendo necesario formarse para formar en la inter y transdisciplinariedad, desarrollando la capacidad de reorientar el modelo educativo hacia la consecución de nuevas habilidades individuales, de modo que logre perfeccionarse a sí mismo a medida que evoluciona la sociedad, y promueve procesos de aprendizaje continuo igualmente adaptables.

Difícilmente un estudiante podrá afrontar el cambio que le espera en su actividad profesional si tanto él como sus educadores consideran que los conocimientos que se le imparten constituyen un fin en sí mismos y, tal vez, una tarea acabada en cuanto a conocimiento”. (Tua, 2000, p.17)

Por lo que sigue, se observa un apresurado interés en formar competencias docentes para la internacionalización del profesional contable en formación, lo cual evidencia un resultado incipiente en desarrollo profesional por fuera de la hiper-especialización, y titulación en maestría y doctorado, asimismo, débiles habilidades para la investigación formativa y producción intelectual que genere discusión y avance teórico de la ciencia contable, incipiente bilingüismo ante la ausencia de la exigencia en el manejo de un segundo y tercer idioma.

De allí que las instituciones de educación superior y en particular los programas de Contaduría, intenten alinear estas “competencias”, entendidas como “*El saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes*” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2006), con estándares nacionales e internacionales, tales como los impartidos por el proyecto Tuning (2004) y específicamente por la International Federation of Accountants, IFAC (2002).

El planteamiento presentado advierte que para el contexto colombiano los lineamientos referidos fundamentan las habilidades definidas en los perfiles de formación que junto con las consideraciones establecidas en la Resolución 3459 de 1993 y el Decreto 1295 de 2010 definen las características específicas de calidad para programas de formación profesional de Contaduría Pública, al mismo tiempo que se evalúa la calidad de la formación disciplinar, en ese sentido se observa falta de correspondencia entre los propósitos de formación institucionales y las habilidades y competencias de sus egresados, por cuanto algunos estudios han evidenciado que en el enfoque que se le ha dado a la formación de profesionales de las Ciencias Económicas desafortunadamente se ha descuidado la formación integral y humanista porque su propósito se ha centrado en lograr el desarrollo de conocimientos sólidos en el campo de los negocios y finanzas para que puedan actuar con total dominio de saber en estos escenarios (OCDE, 2012).

En esa misma dirección, los resultados de la prueba Saber Pro, que evalúan las competencias genéricas esenciales para

un adecuado desempeño profesional y académico, valoradas en distintos países y recientemente incluidas por la OCDE et al. en su proyecto de evaluación internacional de competencias de la educación superior, muestran bajos niveles de resultados, en correspondencia con los informes emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2012), en donde las Ciencias Económicas muestran niveles escasamente “aceptables” en escritura, lectura crítica y comprensión lectora, en el 40% de los casos evaluados; en cuanto al manejo del inglés, en Colombia, el 61% de los evaluados quedó valorado en nivel A1, demostrando un dominio básico del idioma. Lo anterior permite considerar que las estrategias institucionales para promover de modo transversal el desarrollo de las competencias genéricas y sus acciones para lograrlo, requieren ser revisadas al interior de los currículos de formación, con el propósito de mejorar los niveles de calidad de sus egresados.

Todo ello conduce a la búsqueda de la calidad en la educación superior como fuente de impulso a la ciencia y generación de nuevos conocimientos, más aún cuando persiste una débil comprensión del proceso, en el cual todavía no se halla equilibrio entre los aspectos técnicos de apoyo a la calidad (sistemas de gestión) y las cuestiones fundamentales relacionadas con el logro de los objetivos del plan de estudios. Henard al respecto expresa (2010): *“ellos todavía están tratando de entender la relación de causalidad entre la participación de la planeación estratégica en la enseñanza y los resultados del aprendizaje”* (p.11). A continuación, se presenta la tabla resumen de algunos emergentes encontrados.

Tabla 9
Resumen Emergentes

EMERGENTE	
La misión no asume de manera equitativa lo local y lo internacional en propósitos de largo alcance	Contenidos curriculares con fuerte orientación profesionalizante y escasa interdisciplinar
La visión no se corresponde con metas claras a alcanzar medibles	Núcleos en NIIF manejados como lectivas cuyos temas se encuentran sin análisis de pertinencia
Formación integral, no expresada como un compromiso institucional	Líneas de acción del egresado
Prácticas educativas que promuevan ambientes democráticos, valores al interior de las aulas	Desarrollo docente débil manejo de los docentes de las NIIF tanto conceptual como práctico.
Impulso a la cultura (caribeño) a partir del cual parten las proyecciones formativas	Identificación con el fenómeno de la globalización, para asumir la internacionalización. Relevo generacional docente
Diversidad e interculturalidad como sustento del currículo	
Enriquecimiento del patrimonio cultural	Bajo porcentaje de docentes con maestría, doctorado, movilidad docentes internacionales.
Autorregulación del currículo	Incorporación de las TIC y de una segunda lengua en los contenidos
Práctica para contextualizar la enseñanza	Débil oferta virtual de educación continua a nivel nacional
Emprendimiento	Formación docente para la investigación
Libertad de cátedra	Débil participación docentes entrantes y salientes en eventos académicos
Requisitos de grado	Carácter científico de la contabilidad como ciencia
Modelos y teoría contable	
Proyectos transversales o interdisciplinarios proyectos de aula	Humano como ser planetario
Modelo pedagógico	Integración de saberes
Modelo curricular asignaturista considerado parcelador del conocimiento	Pénsum. Dialógico sistémico articulación de la complejidad para tratar fenómenos sociales.
Ejes transversales y líneas de profundización del pregrado con líneas de maestría y doctorado	Aprendizaje significativo como punto de organización de saberes
La flexibilidad asumida desde “el incremento de la autonomía en el aprendizaje”	Desarrollo humano sostenible como principio orientador del currículo
Escaso dominio de una segunda lengua	Realidad innovación educativa
	Investigación que resuelve problemas curriculares y dinamice el programa

Fuente: Elaboración propia

CONSIDERACIONES FINALES

Tal como se observa, los procesos de globalización que se están dando en el ámbito mundial han generado presiones para que los programas de Contaduría formen en competencias integrales, de modo que respondan las exigencias de estos nuevos escenarios, ello ha despertado inquietud frente al enfoque que deben tomar los procesos formativos para alcanzar una educación con calidad y pertinencia social, basado en las nuevas lógicas de la cultura ciudadana y el conocimiento (OCDE, 2000).

En efecto, alinear la formación del profesional contable a las nuevas realidades de la sociedad global, implica un análisis introspectivo de sus actores, escudriñar sus bases y actuaciones, con el propósito de rediseñar sus currículos, redefinir propósitos y perfiles de formación de modo que pueda cumplir con las nuevas condiciones de la globalización; que ha configurado un nuevo perfil del contador público con altos niveles de exigencia dada su responsabilidad frente a la sociedad, ello incluye el compromiso institucional para estimular la reflexión de manera permanente y asumir la calidad educativa universitaria bajo un esquema de responsabilidad social y acreditación del programa que en programas de Contaduría es escaso constituye solo el 8% de programas (SNIES, 2013; CNA, 2012).

No obstante, se observan esfuerzos institucionales por buscar subsanar las debilidades de sus procesos formativos frente al contexto global, deficiencias que le dificulta al egresado inser-

tarse exitosamente en escenarios internacionales por falencias tales como el poco o nulo dominio de un segundo idioma como el inglés, insuficiencia en lectoescritura, falta de conocimientos y manejo de nuevas tecnologías, y por último y no menos importante, una imagen distorsionada del sentido de la internacionalización de la carrera, que genera pérdida de identidad.

En relación con esto último, y opuesto a lo mencionado, se observa una apresurada carrera por adquirir competencias profesionalizantes de un modo acrítico, con descuido del componente humanista, que aunado a la presión normativa, genera frustración y aleja el proceso formativo del propósito de alcanzar la tan anhelada plenitud humana; si bien es cierto, la especialización es necesaria para un saber-saber y saber-hacer concreto y evitar la ambigüedad de funciones que dispersa el conocimiento, la Hiperespecialización lo limita y simplifica (Sánchez, 2013); opuesto a ello, los nuevos escenarios requieren cada vez más una combinación de competencias con una mirada abierta inter y transdisciplinar que exige un autoaprendizaje continuo por lo que no hacerlo implica aislarse y perder participación en la sociedad y el medio productivo.

De lo mencionado se colige, que la formación del contador público debe tomar una nueva vía para superar la ceguera que retrasa el conocimiento frente a lo inmediato (Morin, año), debido a que el acostumbrado positivismo normativo y la fragmentación del saber no integran el pluralismo ideológico ni favorecen el conocimiento inter y transdisciplinar, pro-

vocando la crisis de la educación superior que actualmente se observa y que demanda de los programas contables organizar currículos y planes de estudio, basándose en los paradigmas de la globalización y en la tecnología de la información para la construcción del currículo integrado y complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archel, P.(2008). Teoría de la investigación crítica en contabilidad. *VII Simposio Nacional de Investigación Contable y Docencia, Sistema de Gestión de Revista Electrónicas Pontificia Universidad Javeriana*. Recuperado de: <https://actualicese.com/resena-del-vii-simposio-nacional-de-investigacion-contable-y-docencia/>
- Ariza, Y. & Villasmil, M. (2014). Teoría contable: fundamento de análisis en el ejercicio profesional y la práctica pedagógica. *Revista Desarrollo Gerencial*, 6(2), 41-71. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/desarrollogerencial/index.php/desarrollogerencial/issue/archive>
- Borrero, A. (1996-1997). La autonomía universitaria hoy. En *Simposio Permanente sobre la Universidad. Conferencia IV*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Bravo, N. (2003). *Competencias proyecto tuning-Europa, tuning-América Latina*. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Cardona, J. & Zapata, M. (2005). *Educación contable antecedente, actualidad y prospectiva*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Casinelli, H. (2008). *NIIF/IFRS, Normas internacionales de información financiera. La globalización del lenguaje de los negocios*. Buenos Aires, Argentina: Aplicación tributaria S.A.

- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación*. Colombia. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Correa, C. (2010). Auto-organización curricular en el contexto de la emergencia de una ética global: formación del estudiante y calidad de la educación. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 1(2), 86-94.
- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Cortina, A. (2010). *Las raíces éticas de la democracia*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2017). *Plan de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Recuperado de: www.dnp.gov.co
- Díaz, V.M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: ICFES, Secretaría General de Procesos Editoriales.
- Donato, N. (2009). Contabilidad para la dignidad humana. Entrevista con Francisco de Roux-Rengifo, S.J. *Cuadernos de Contabilidad*, 10(27), 431-438.
- Escotet, M. (1990). La misión universitaria en una era de cambios. *Revista Universitas 2000*, 15(3), 25.
- Ferreya, M., Botero, J., Haimovich, F. & Urzúa, S. (2017). *Informe Banco Mundial. Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Perú: Banco Mundial. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/events/2017/07/20/momento-decisivo-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-presentacion-en-peru>
- Gracia, E. (2002). *Estado actual de la educación contable en Colombia. Del saber al hacer. Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, Centro Colombiano de Investigaciones Contables.

- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Henard, F. (2010). Organisation for economic co-operation and development OECD Learning Our Lesson. *Review of quality teaching in higher education*. OECD
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- International Federation of accountants (IFAC). (2002). *Introduction to International Education Standards for Professional Accountants*. Recuperado de: <https://www.iasplus.com/en/resources/global-organisations/ifac>
- Jociles, M. & Franzé, A. (2008). *¿Es la escuela el problema?* Madrid, España: Trotta.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- León, M.G. (2009). [Entrevista para actualícese.com: *La Contabilidad adolece de una comunidad académica que consolide la disciplina entre todas las partes*]. Grabación en audio.
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (1ra. ed.). México: Editorial Trillas.
- Meneses, C. (2014). Reflexiones sobre la metodología de investigación social. *Miscelánea Comillas*, (72), 191-201.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003, diciembre 30). *Resolución 3459, por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría Pública*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85909_archivo_pdf.pdf
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Vallejo-Gómez, M. (trad.). Medellín, Colombia: Santillana-UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

- Morin E. (2011). *La vía*. México: Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación*. París, Francia: OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial.
- Presidencia de la República de Colombia. (2010, abril 30). *Decreto 1295, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Quirós, E. (2006). Competencias formativas y mercado profesional contable. *Revista Internacional LEGIS de Contabilidad & Auditoría*. Recuperado de: <http://so53186cc2b-b37f74.jimcontent.com/download/version/1411762308/module/8883293669/name/competencias%20formativas%20y%20mercado%20profesional%20contable.pdf>
- Rojas, W. (2008). Congoja por una educación contable fútil. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (52), 259-274.
- Rowe, A. (2004). *Inteligencia creativa*. New Jersey, USA: Financial Times/Prentice Hall.
- Sánchez, J. (2003). *Webdianoia. El pensamiento de Thomas Samuel Kuhn*. Recuperado de: <http://www.webdianoia.com/contemporanea/kuhn.htm>
- Suárez, A. (1990). *Código de la Contaduría*. Bogotá, Colombia: Editorial TEMIS.
- Tua, J. (1995). En torno a la docencia de la contabilidad. Una reflexión personal. *Revista Técnica Contable*, 47(557), 313-334.
- Tua, J. (2000). En torno a la docencia de la contabilidad: una reflexión personal. *Porik An*, 03-04(03), 11-52.
- Zaá, JR. (2010). *Del discurso científico de la modernidad a una nueva normatividad en la construcción del conocimiento contable*. Recuperado de: <http://investigacionerg.edu.ve/nex>

Cómo citar este artículo:

Ariza Angarita, Y. (2018). Pertinencia de un currículo contable integrador y complejo hacia una formación profesional planetaria. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 189-210). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

La perspectiva socio-cultural de Lev Vigotsky en la educación*

Jorge Luis López García¹

BREVE RODEO BIOGRÁFICO DE LEV VIGOTSKY

Lev Semionovich Vigotsky nació en Orsha el 5 de noviembre de 1896, pero cuando tenía un año de edad su familia marchó a vivir a Gomel (Bielorrusia). Murió a los 37 años en 1934. Perteneció a una familia judía acomodada, lo cual constituyó un importante estímulo para su actividad cultural e intelectual.

Su educación primaria transcurrió en su hogar a cargo del matemático Ashpiz. Más tarde pasó a estudiar en el Gimnasio y en una escuela judía privada. Al llegar a los estudios superiores ingresó en la Facultad de Medicina, pero su fuerte inclinación por las humanidades y las letras lo llevó un mes más tarde, a ingresar en la Facultad de Derecho. En 1913 ya era un psicólogo de renombre y empezó a preocuparse por el sustrato neurofisiológico de las funciones psicológicas. Al mismo tiempo estudió Filosofía e Historia. También tuvo un interés decidido por la semiología y los problemas lingüísticos.

En 1917, año de la Revolución, Vigotsky se gradúa en las dos universidades. Comenzó a realizar una intensa actividad científica en la psicología, en la educación y en la pedagogía,

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

¹ Psicólogo, Psicoanalista. Especialista en Psicología Clínica. Magíster en Investigación Psicoanalítica.

a pesar de que las condiciones materiales de vida eran durísimas debido a la época en la que vivía.

En 1924, Vigotsky participa en el Segundo Congreso de Psiconeurología en Leningrado. Toda su obra versó sobre “Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos”. Con ella reclamaba la necesidad de tomar conciencia como objeto de investigación de una psicología objetiva. Este mismo año se traslada a Moscú y forma el grupo de investigación conformado por Alexander Luria y Alexis Leontiev llamado la “Troika”, el proyecto de trabajo que realizaban, respondía a la crisis de la psicología y a una construcción de bases marxistas.

En 1925, concluye su tesis doctoral sobre Psicología del Arte donde se encuentra un ensayo de Hamlet. Aparece la distinción entre funciones psicológicas inferiores y superiores y se plantea qué importancia tienen los instrumentos de mediación en estas, diferenciando los sistemas semióticos que pueden ser tan sencillos como un gesto o tan complejos como un texto literario.

En 1926, Vigotsky se encontró en un período de internación, debido a que años atrás contrajo la tuberculosis, enfermedad que le llevaría a la muerte. En este período redactó *El significado histórico de la crisis de la psicología* en la que construía una metodología general.

En 1929/1931, la “Troika” creció constituyendo un grupo más amplio de investigadores, los cuales centraron su investigación en los procesos psicológicos superiores. *La Historia del*

desarrollo de las funciones Psicológicas Superiores es una obra que recopila todas estas investigaciones.

En 1934, redactó *Pensamiento y Lenguaje* en la que desarrolla los siguientes temas: probar que los significados de las palabras evolucionan en la edad infantil, observar el desarrollo de los conceptos científicos en el niño y compararlos con los espontáneos, demostrar la naturaleza psicológica del lenguaje escrito como función independiente del habla, ...

Vigotsky organizó un laboratorio de psicología en el Instituto Pedagógico de Gomel donde desarrolló varias investigaciones con niños en edad preescolar y escolar.

Principios psicológicos de Vigotsky

Es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vigotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para este, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico.

La postura de Vigotsky se ubica en contraposición de ciertos enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no

reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología.

A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vigotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

Funciones mentales superiores

Vigotsky establece que hay dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Estas funciones nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente.

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, las funciones mentales superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente, para Vigotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo. Cada función mental superior, primero es social (interpsicológica) y

después es individual, personal (intrapsicológica). A la distinción entre estas habilidades o el paso de habilidades interpsicológicas a intrapsicológicas se le llama interiorización.

El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

Las tesis psicológicas que propuso Vigotsky que hacen referencia a los Procesos Psicológicos Superiores son las siguientes:

- 1ª Tesis: Trata de que los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) tienen un origen histórico y social.
- 2ª Tesis: Trata de que los Procesos Psicológicos Superiores, se deben estudiar desde una perspectiva genética.
- 3ª Tesis: Trata de que los instrumentos de mediación cumplen un papel importante en la constitución de estos.

Origen de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS)

Los Procesos Psicológicos Superiores son específicamente humanos. Estos se originan en la vida social; en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. El desarrollo es un proceso culturalmente organizado por lo tanto, el aprendizaje es interior y necesario.

Existen primero los procesos elementales, pero estos no son suficientes para la aparición de los PPS porque no son el

estado avanzado de los elementales, sino que es más complejo el desarrollo.

Las características de los PPS son:

- Deben estar constituidos en la vida social y ser propios de las personas.
- Deben ser voluntarios.
- Deben estar regulados de forma consciente.
- Debe existir el uso de instrumentos de mediación, el más importante el semiótico.

Hay una distinción en el interior de los PPS:

- PPS Rudimentarios y
- PPS Avanzados.

En los PPS Rudimentarios, Vigotsky sitúa el lenguaje oral como proceso adquirido en la vida social y por la totalidad de la especie. Quedan pues, internas actividades socialmente organizadas y también las de contexto universal siempre ligadas a lo humano.

Los PPS Avanzados se pueden diferenciar de dos modos:

Por sus características

Están regulados de forma voluntaria y realizados conscientemente utilizando el mayor número de instrumentos de mediación. Como por ejemplo la lengua escrita. A diferencia

del habla, la lengua escrita exige un manejo del lenguaje y un poder de los contextos.

Por su modo de formación

Se pueden diferenciar de los PPS Rudimentarios también porque se forman de manera social como es el caso del proceso de escolarización.



Figura 1
Procesos Psicológicos elementales y superiores

Genética y líneas de desarrollo

Vigotsky situaba dos líneas de desarrollo: la línea natural y la línea cultural.

Luego, entonces, propone que los PP Elementales se regulan por mecanismos biológicos que se comparten con otras especies superiores. Por ejemplo: la memorización, la senso-percepción, la motivación, etc.

Pero estos no llegan a ser PPS por sí solos, sino que hay dos factores importantes que los hacen llegar a PPS que es el de-

sarrollo natural y el cultural que se unen formando así una compenetración mutua.

Por ejemplo: un niño recién nacido que pertenece a una cultura determinada y cuenta con unos mecanismos biológicos necesarios y elementales, pero no suficientes para el aprendizaje, porque parte de ellos tendrán que seguir evolucionando en la línea cultural para que así comience una vida psicológica.

Una vez en el desarrollo cultural este intervendrá como factor esencial en los PPS de forma social estableciéndose un principio de la formación socio-cultural de la personalidad del niño.

Vigotsky señala que las primeras fases del desarrollo del niño más importantes son las naturales, ya que las de dominio cultural están en curso.

Los procesos de desarrollo no llevan únicamente una dirección, aunque sí que es cierto parcialmente porque los medios culturales no son solo externos a nuestras mentes, sino que estos crecen dentro de ellas.

Los procesos de interiorización

Se constituyen en los PPS y no en los Elementales. El sujeto se constituye en la vida social, pero al mismo tiempo la cultura se apropia de él en la medida que lo constituye. Consisten en que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces:

Primeramente, a nivel social y más tarde, individual; primero entre personas (interpsicológico) y después en el interior del niño (intrapsicológico).

Vigotsky caracterizó el proceso de interiorización en:

- Inicialmente la actividad es externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal pasa a ser intrapersonal.
- Esto hace que el resultado sea una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Para Vigotsky el lenguaje es el ejemplo paradigmático de PPS donde se describen los procesos de interiorización, que es igual que la reconstrucción interna de los PPS, constituyéndose en el elemento central. Por lo que un sujeto a partir del lenguaje centrado en aspectos referenciales y comunicativos pasa a estructurarlo a nivel intelectual e interno, formando así el lenguaje interior. Este proceso significa la creación de la conciencia.

En el proceso de interiorización se desarrolla el pensamiento, la capacidad de argumentación, el desarrollo de los afectos y de la voluntad. El niño en edad preescolar dedica parte del tiempo al lenguaje consigo mismo; esto hace que se establezcan nuevas conexiones y nuevas relaciones a parte de las que pueda tener ya existentes. Por tanto, refleja que su desarrollo cognitivo es social, colectivo e interpsicológico.

MEDIACIÓN

Vigotsky considera el desarrollo humano un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso de desarrollo humano. El concepto de actividad adquiere de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social. La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento.

Vigotsky propone que el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que le denomina “mediadores”. Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo por medio de “herramientas” (mediadores simples, como los recursos materiales) y de “signos” (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal). También establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

A diferencia de Piaget, la actividad que propone Vigotsky, es una actividad culturalmente determinada y contextualizada, es el propio medio humano el mediador que se emplea en la relación con los objetos, tanto las herramientas como

los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento empezamos a ser distintos de los objetos y de los demás.

Zona de desarrollo próximo

Está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo.

La teoría vigotskyana es muy específica respecto a cómo se deben estudiar las perspectivas del crecimiento individual en cualquier caso de actividad intersubjetiva. Esto se hace examinando la zona del desarrollo próximo (ZDP). La ZDP surge generalmente como el contexto para el crecimiento a través de la ayuda.

Dos rasgos de la ZDP hablan directamente sobre nuestra preocupación general de la unificación de la mente tanto cultural como computacional a través del lenguaje, como son:

1. La ZDP se puede construir de forma natural o deliberada,

reflejando precisamente la diferencia entre el crecimiento real y el potencial. Vigotsky hace énfasis en el juego, ya que este permite que el niño se comprometa a actividades que se hallan muy por encima de su cabeza, pero sin ninguna consecuencia directa social derivada del fracaso.

2. Es la estructura más sutil de la ZDP, la cual debe ser intersubjetiva, pero asimétrica en la cual un individuo debe comprometerse en un esfuerzo atencional con al menos otra persona. Respecto a la asimetría, una de las personas debe estar más capacitada en la tarea y por lo tanto, conducir al otro más allá del nivel real de desarrollo. Lo importante es que la intersubjetividad y la asimetría se construyen y mantienen mediante el lenguaje.

La teoría de la actividad y la ZDP nos ofrecen una manera de analizar las relaciones del individuo con el mundo.

Instrumentos de mediación

Los procesos de interiorización recurren al uso de herramientas psicológicas y así estos hacen que los PPE se reorganicen para así poder llegar a adquirir los PPS. En la conducta del niño se unen las líneas de desarrollo natural-psicológico y cultural-psicológico por mediación de los sistemas de signos particularmente el lenguaje, ya que el lenguaje es uno de los instrumentos semióticos más desarrollado y versátil siempre orientado al mundo social. Vigotsky se refería a los signos como medios de comunicación, medios de influencia en los demás y trasladados a uno mismo y el medio de unión de las funciones psicológicas que llegan a convertirse en complejas gracias al lenguaje.

Las características del lenguaje son cuatro:

- El lenguaje cumple una función comunicativa.
- Sirve como instrumento sobre el entorno social.
- Regula el comportamiento.
- Reorganiza la actividad psicológica.

Desarrollándose así el dominio del sí: dominio del conjunto de los procesos psicológicos desde la actividad instrumental a los afectos y emociones. Vigotsky decía que el uso de instrumentos mediadores reorganiza la memoria y la atención. Distinguía entre una memoria natural y una memoria indirecta, la primera muy cercana a la percepción (espontánea) y la segunda producto del desarrollo social más allá de las dimensiones biológicas del sistema nervioso humano y permite incorporar estímulos denominados signos.

Por lo que para el niño pequeño pensar significa recordar para el adolescente recordar significa pensar.

Lenguaje y pensamiento

El proceso exterior e interpsicológico del habla sería social y comunicativo transformándose en un proceso interior constituido en habla interior. El lenguaje comienza a ser social tanto en su función como en su constitución, por lo que es un medio de comunicación social. Esta combina la función comunicativa con la de pensar.

Las principales funciones son: función de señalización significativa, función social individual, función comunicativa intelectual, función indicativa simbólica.

Vigotsky hace referencia a la evolución del lenguaje por la significación, que es la creación y uso de signos. En el desarrollo del niño pasa de la función señalizadora a la función significativa.

El lenguaje egocéntrico es muy propio del niño. Es un lenguaje emocional. Es la forma de transición entre el lenguaje externo y el interno. Es un lenguaje comprensible para uno mismo y tiende a la omisión y abreviación. Se convierte en un instrumento para ejercer la función de pensar.

La hipótesis que presenta nuestro autor es: Habla social, Habla egocéntrica, Habla interior.

El significado de la palabra constituye la unidad de pensamiento verbal que expresa un concepto constituyendo un acto intelectual. Es un fenómeno del lenguaje. Las variaciones del significado de las palabras se refieren al contenido que puede sufrir este en las diferentes formas del pensamiento.

Vigotsky reconoce dos modalidades en el desarrollo del significado:

- Pensamiento sincrético: subjetivo, variable.
- Complejos: agrupación de un conjunto de objetos concretos vinculados entre ellos de forma real y concreta. Pensamiento conceptual

Dentro de los complejos se encuentran los pseudoconceptos: que realizan la función de enlace entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto del niño.

Doble estimulación funcional: Analiza el desarrollo y el funcionamiento de los PPS con ayuda de dos tipos de estímulos: el primero tiene una función en calidad de objeto y el segundo, la función de utilización de signos.

El niño emplea su propio modo de pensamiento complejo, pero orientado en asimilar el lenguaje disponible del adulto establecido.

El niño piensa tal y como le corresponde a su nivel de desarrollo intelectual. Los adultos pueden encaminar el desarrollo del niño, pero no pueden transmitirle la forma de pensar porque por sí mismo ha de asimilar los complejos; ya que el adulto se sirve del lenguaje para comunicarse con él y le transmite un desarrollo únicamente generalizado.

En el pensamiento verbal se encuentra el aspecto sonoro (externo) y el plano semántico del lenguaje. Estableció una distinción entre el sentido y el significado de una palabra. El sentido alude a una serie de connotaciones porque es inestable, variable; y el significado representa una definición, solo una de esas zonas del sentido, la más estable. La palabra adquiere sentido en su contexto. El habla interna no se ve obligada a utilizar las palabras, mientras que el habla exterior requiere significados estables, donde las palabras poseen un carácter idiomático.

El habla social tiene aspectos en común con el habla interior y esto significa que existe una vinculación genética de las formas del lenguaje interior con el social.

De un lenguaje abreviado con transformaciones complejas, pasa de ser un lenguaje sonoro, en segundo lugar, una tendencia a la simplificación sintáctica llegando a una constitución semántica particular.

Por último, el proceso de transición del pensamiento al lenguaje implica un proceso complejo de descomposición del pensamiento y recomposición en palabras.

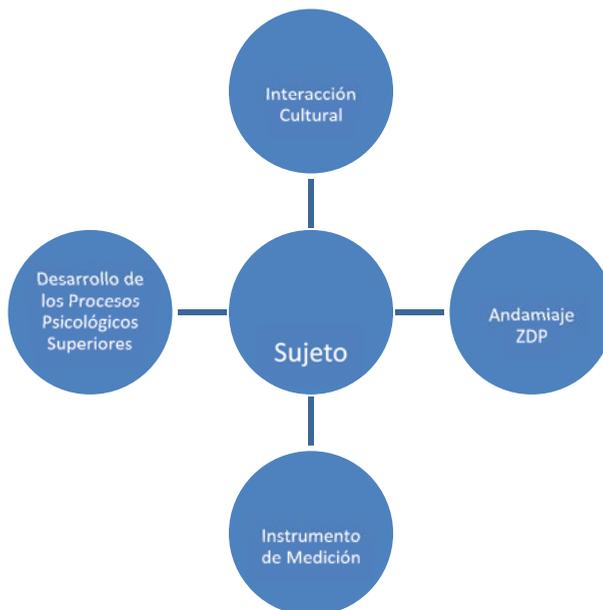


Figura 2

Aplicaciones de la visión vigotskyana de aprendizaje

De los elementos teóricos de Vigotsky, pueden deducirse diversas aplicaciones concretas en la educación, a continuación se describirán brevemente algunas de ellas:

- Puesto que el conocimiento se construye socialmente, es conveniente que los planes y programas de estudio estén diseñados de tal manera que incluyan en forma sistemática la interacción social, no solo entre alumnos y profesor, sino entre alumnos y comunidad.
- Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de estas e incluir actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas.
- Si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas.
- El diálogo entendido como intercambio activo entre locutores es básico en el aprendizaje; desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe fomentarse; es importante proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones de alto nivel sobre el contenido de la asignatura.
- El aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta, se cometen errores, se buscan soluciones; la información es importante, pero es más la forma en que se presenta y la función que juega la experiencia del estudiante.
- En el aprendizaje o la construcción de los conocimientos,

la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante.

El entorno sociocultural es muy influyente en el desarrollo cognoscitivo del hombre desde temprana edad, por lo que una mayor interrelación social permitirá un mayor perfeccionamiento de procesos mentales.

La zona de desarrollo proximal, que es la posibilidad de aprender con el apoyo de los demás, es fundamental en los primeros años del individuo, pero no se agota con la infancia; siempre hay posibilidades de crear condiciones para ayudar a los alumnos en su aprendizaje y desarrollo.

Dado que en el mundo no existe una sola cultura, y por el contrario esta es diversa, será posible encontrar distintas formas de aprendizaje en los niños, y por ende, diversas maneras de desarrollar funciones mentales superiores.

Las funciones mentales superiores se manifiestan primero en el plano social y, posteriormente, en el plano individual. Por lo tanto, en el proceso cultural del niño, toda función se presenta dos veces, primero a nivel social, y luego a nivel individual.

El lenguaje juega un rol importantísimo en el desarrollo cognoscitivo, ya que es el medio que permite expresar ideas y puede ser un “orientador” en el caso del habla privada (hablarse a sí mismo).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dale, S. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación, Roa S.A.
- Hardy, T. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid, España: Pearson, Prentice Hall.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. España: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1994). El desarrollo mental del niño. En *Seis estudios de Psicología*. Colombia: Editorial Labor, S.A.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Cómo citar este artículo:

López García, J. L. (2018). La perspectiva sociocultural de Lev Vigotsky en la educación. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 211-229). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Los discursos globalizantes en educación y su gestión: tensiones y desafíos para el debate de una cultura planetaria*

Héctor Manuel Soto Salas¹,
Daniella Rodríguez Molina²,
Cecilia Correa de Molina³,
Anuar Villalba⁴

INTRODUCCIÓN

El discurso internacional globalizante y transnacional interviene con fuerte impacto y control en la organización y gestión de la educación y la pedagogía. Sus prácticas y procesos con fundamento en teoría, modelos y lógica de corte empresarial, crean una terminología como “gestión”, “planeación”, “administración”, “calidad de la educación”, “sistema educativo”, “aprendizaje como necesidad básica”, “competencia”, entre otros términos. Este discurso constituye un dispositivo financiero-institucional-político o aparato que actúa desde la edu-

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religión Educativa Compleja (Reeduc).

- 1 Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas. Magíster en Educación. Doctor en Ciencias de la Educación.
- 2 Psicóloga. Diplomado en Psicología Clínica Sistémica. Candidata a Magíster en Psicología. Corporación Universitaria Americana. Correo: daniellarodriguez1993@hotmail.com
- 3 Socióloga. Licenciada en Educación. Maestría en Administración y supervisión educativa. Doctorado en Ciencias pedagógicas. Posdoctorado en Currículo, Ciudadanía y Gobernabilidad Social. Directora del Doctorado en Educación Universidad Simón Bolívar. Correo: ccorrea@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Licenciado en Educación Con énfasis en Lenguas. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos. Especialista en la enseñanza del inglés. Magíster en Educación. Doctorado en Ciencias de la Educación.

cación, según Martínez y Orozco (2010, citado por Saldarriaga, 2015, p.48) creando sujetos, objetos y saberes.

Estos términos crean una analogía cognitiva por sus significados y por ello se convierten en obstáculo para los sujetos involucrados en el acto educativo, particularmente para los maestros crean confusiones y ambivalencias, y llevan a la pedagogía, según Zuluaga, (2003, p.23), a convertirse en un saber instrumental. De tal manera, este tema se inscribe en el debate necesario, en nuestro medio y nuestro tiempo, sobre la multi-referencialidad de lo educativo y lo pedagógico. Por supuesto, no agota la fertilidad de temas, objetos, conceptos y relaciones visibles y posibles del campo de las tensiones entre educación y pedagogía.

Pues existe una discusión no zanjada que se reedita en cada nuevo intento por hacer de los asuntos asociados a los aspectos técnico-objetivos, el terreno donde en la actualidad, se elaboran los estándares, las competencias, la evaluación y el resto de los temas puestos al orden del día por la reorganización multilateral de la educación y la escuela. (Mejía, López, Klaus y Zambrano, 2013).

El propósito de este texto es presentar diversos elementos multi-referenciales para una reflexividad del lector que contribuya a la traductibilidad de los discursos, en la articulación de los diversos componentes de los procesos educativos y los distintos actores y la proyección de nuevas acciones con sentido, lo cual constituye un desafío para la investiga-

ción educativa sobre las prácticas educativas bajo diversos nombres y tipos de institucionalización.

Es necesario, para quien es y asume ser maestro aproximarse a una visión que dé sentido al abordar este y cualquier tipo de discusiones que se llevan a cabo en contextos y políticas particulares que ayuden a construir escenarios de elaboración del quehacer educativo y pedagógico en nuestra realidad.

a. El debate epistemológico, teórico y metodológico

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define el término *planeación*, así:

f. Acción y efecto de planificar. Plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo armónico de una ciudad, el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc.

El término *proceso*, con origen latino, del vocablo *processus*, de *procedere*, que proviene de *pro* (para adelante) y *cere* (caer, caminar), significa progreso, avance, marchar, ir adelante, ir hacia un fin determinado. En un **proceso educativo** es el proceso donde el ser humano aprende a vivir y a ser, desarrollando sus conocimientos y valores.

El término *gestión*, del latín *gestio*, hace referencia a la acción y a la consecuencia de administrar el conjunto de trámites que se llevan a cabo para resolver un asunto o concretar un proyecto, proviene del mundo empresarial, y *gestión estratégica*, la definen los expertos como el arte y la ciencia de formular,

implementar y evaluar decisiones de diferentes funcionalidades que permitirán a las organizaciones alcanzar sus objetivos. Es una herramienta fundamental en la gestión y administración de empresas. Esta conceptualización se traslada al campo educativo y pedagógico, al mundo de la escuela y del maestro (como institución escolar y funcionario, respectivamente), a través de las políticas estatales y de los apartados de la normatividad. Se refiere a formas de llevar la escuela y la educación, y a ser incorporadas en su práctica educativa.

En el lenguaje transversal de la gestión, planificación y administración educativa, en proximidad del pensamiento estratégico emerge la visión de “calidad total” –evento que se origina en los años 50 en Japón, se traslada a Estados Unidos en los 80 y entra a América Latina en los 90– cuyas derivaciones de las teorías funcionalistas se manifiestan en el exilio de la pedagogía en la formación de maestros y en la tecnología educativa como lenguaje didáctico evidenciado por la política educativa en los decretos 1955 y 1710 /1963, que produjo la reforma de la enseñanza primaria y la influencia de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1976), para cuyo efecto viene bien este testimonio de un maestro de la época, que posteriormente sería Presidente de la Federación Colombiana de Educadores, Viceministro de Educación y Secretario de Educación de Bogotá:

La enseñanza era asumida como un asunto técnico, como tal podía desempeñarse con el simple dominio de unas herramientas didácticas y el uso de unas ayudas metodológicas. Como no sabíamos nada de pedagogía nos venían muy bien los programas y las guías que enviaba el Ministerio de Educación Nacional, a

las cuales nos apegábamos rígida y cariñosamente ante la dificultad para pensar y reflexionar desde la teoría, nuestra propia práctica y experiencia. (Rodríguez, 2002, pp.16-17)

La visión de la calidad al interior de la organización educativa es introducida de manera estratégica por la planificación, el control y la mejora continua que con la guía del pensamiento acerca de la calidad constituye una estructuración con componentes centrales y mecanismos de gestión que Casassus distingue respectivamente así:

la identificación de los usuarios y de sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error que hacen más caros los procesos. Y la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo, el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación, la preocupación por los resultados y, en general, analizar y examinar los procesos y los factores –y combinación de factores– que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas en consecuencia. (p.10)

Desde la teoría de la gestión predominante se han producido políticas de centralización, descentralización y recentralización en los sistemas educativos. En este proceso de política educativa el maestro y la formación del maestro se alinean alrededor de lo educativo, en lo no pedagógico, con todo el conjunto de epistemologías hegemónicas del norte basadas en un saber/poder fundamentado en una concepción de desarrollo que responde a determinismos transnacionales como

el de capital humano, de administración fundamentada en competencias y un sistema compuesto por subsistemas y una gestión de procesos con soporte en la teoría organizacional. En estos discursos la pedagogía está exiliada y según Saldarriaga, La presencia de lo Pedagógico, en este discurso “duro” sobre la educación se reduce o condensa en el término “competencias” (Saldarriaga, 2015, p.49).

Todas las tensiones que se generan y presentan en estos discursos sobre el sistema educativo, se presentan en la esfera de la política y la gestión educativa y su práctica, es la gestión empresarial de la educación y la escuela, con conceptos provenientes de la economía (eficiencia, eficacia, evaluación, productividad, competitividad, incentivos), es decir, en lo no pedagógico. En este tipo de gestión el maestro “es instrumentalizado y objetivado con este discurso de gestión, medible con indicadores de calidad para el aparato de gobierno” (Saldarriaga, 2015, p.55).

Ante esta situación, lo pedagógico adquiere visos con el nombre de gestión académica y la gestión escolar con el de gestión estratégica. En este plano se mueven los nuevos maestros acondicionados como expertos en gestión educativa, en el vocabulario son los denominados docentes, y ahora, profesionales de la educación, por ende, en términos de formación, formación de docentes, del profesional de la educación. No es el maestro y formación de maestros, muy divorciados con los saberes, las categorías esenciales de la pedagogía como son la enseñanza y la formación, la historia, la construcción de conceptos y la posición estructural de sujeto-maestro.

Por supuesto que estos focos de resistencia desde lo pedagógico se sitúan en los discursos alternativos que se vienen desarrollando para reconstruir la pedagogía y reconfiguración del saber pedagógico.

Al respecto, autores como Mejía, Klaus, López, Zambrano (2013) señalan lo siguiente:

Nunca fue tan importante, como en estos tiempos, reconocer la historicidad del hecho educativo y pedagógico como una construcción de los diferentes poderes por hacer real su presencia bajo forma educativa, que curiosamente están a la base de muchas de las decisiones que se toman en las políticas públicas, (...) bajo la aparente objetividad del término utilizado, los poderes que en el mundo de la modernidad han sido, han disputado su orientación, allí están como duendes burlones. (2013, p.11)

El debate se inscribe en tres aspectos con influencia recíproca. Uno, el de las transformaciones de la tradición pedagógica que han servido de base para la organización del pensamiento pedagógico y educativo de la modernidad. Dos, el de los cambios en la modernización de la sociedad (cambios y avances en las economías, escenarios políticos, sociales y culturales) producto de la función preponderante y grado de fuerza del conocimiento y su concreción en la innovación técnica y tecnológica que como factor estratégico e “insumo crítico” ha impactado para estos cambios y nuevos desafíos, en los nuevos niveles de vida, expansión de los mercados y competitividad internacional. Y tres, el de las reformas educativas que actúa como telón de fondo en las naciones.

Este fenómeno ha producido una revalorización de la educación, en cuya vanguardia se han colocado los ideólogos del neoliberalismo económico cuyos criterios y propuestas de productividad y papel del Estado en la economía se aplican sin más en la educación, separándolo de su responsabilidad en materia de la educación, en una especie de delegación o transferencia por parte de la sociedad de la función educativa, que aquel ejerce mediante su poder central, con su propia estructura y recursos.

La agenda que dominó las reformas educativas en la región ha ido, progresivamente, dependiendo de los dictados del neoliberalismo y sus consiguientes políticas que, en esencia, propugnan una filosofía de la pura lógica del mercado en educación (Bourdieu, 1999, citado por Martínez, 2005, p.29). Este proceso se ha ido consolidando junto con la privatización glorificada como parte de un mercado libre, la descentralización y el avance de la iniciativa privada en detrimento de lo público, que ha destruido el papel del Estado como rector de los intereses públicos. Lo cual ha producido aumento de la pobreza, la inequidad, la no participación y la falta de una real democracia y libertad de los individuos (Soto, Héctor. 2014, p.76).

Acorde con lo expuesto, en este debate, por supuesto como se infiere, hay diferentes visualizaciones de las formas de organización, planificación, seguimiento, control y evaluación del pensamiento educativo y pedagógico de la modernidad con sus ideales del siglo XVIII e influenciado por los paradigmas alemán (ideal filosófico de la pedagogía alemana), francés

(las ciencias de la educación) y anglosajón (el curriculum). En este universo de diversas ópticas sobre las tensiones entre educación y pedagogía, entre ellas, el GHPP, el campo de la educación se caracteriza: “como el de los mecanismos de gestión, administración y gobierno de la enseñanza en cuanto aparato 'sistema educativo' y en cuanto política de gobierno de sujetos y poblaciones” (Saldarriaga, 2015, p.47).

Otras voces, como las del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) UNESCO, Buenos Aires, Argentina, desde su lógica, humanista, social y pragmática (Martínez, 2005, p.33) cuestiona, en el ahora, el estilo, las formas de construir el sistema educativo, los cursos y orientaciones de formación de educadores y administrativos escolares y las concepciones de prácticas educativas que debían seguir al pie de letra; pero la esencial reflexión es sobre el carácter externo y de pertinencia en esos dictámenes, al catalogarlas como “cuestiones decididas por otros en otras partes” (IIEP, 2015, p.5).

Desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar, los procesos educativos constituyen el objeto de la sociología de la educación para el análisis sobre repercusión inmediata en la política educativa: la formación y modificación de hábitos de pensar y actuar, así como todos los factores sociales que en ellos participan, tales como las intenciones de los sujetos, las instituciones y organizaciones que intervienen (como la escuela, la familia, entre otras) y las condiciones sociales, culturales o subculturales bajo las que tienen lugar. Y este objeto

se comparte con la psicología, la economía, las ciencias jurídicas, la historia, la filosofía y la pedagogía.

En este tipo de trabajo interdisciplinar y transdisciplinar de la educación, se constituye una base que puede ser útil a los estudios educativos y pedagógicos, según el claro esquema diferenciado que cree la posibilidad de determinar los problemas educativos, en relación con el individuo-sujeto, con el contexto de las instituciones y organizaciones, los condicionamientos que las culturas circundantes les imponen. Estos problemas, en los trabajos de Rodrigo Parra, los denomina microetnografía (el estudio de la cultura de la institución escolar en sí) y macroetnografía (las relaciones con lo externo, las autoridades, ministerios y secretarías, la sociedad, la economía, la historia, pero, sobre todo, en este caso, la comunidad donde se inserta la escuela que la condiciona y modela) (Parra, 2003, p.13).

En ese mismo orden, para el análisis de los discursos y las prácticas educativas globalizantes y su impacto en los procesos de la escuela, se deben considerar las nuevas tensiones en el saber y el conocer al igual que las nuevas relaciones sujeto-objeto-ciencia. Ello obliga a interactuar dejando a un lado lo idéntico para reconocer, ahora, la diversidad y la diferencia, la simultaneidad y la velocidad (el tiempo), pero sin olvidar la relación entre significado y contexto, (Barnett, 2002, p.5). Posada (2008, p.4) desde otra perspectiva lo llama “circunstancias externas”, para entender lo que se hace y se produce en un momento determinado, por ello, se señala que “...siempre actuamos desde y hacia contextos. El contexto en que nos en-

contramos prefigura cómo debemos actuar... (...) Por lo tanto, actuamos hacia un contexto que puede ser muy distinto de aquél desde el cual habíamos comenzado a actuar”.

En consecuencia, todo lo que comunica un acto educativo, tiene sentido al hacer parte de los códigos construidos (histórica y socialmente) por sus comunidades. (Soto, 2014, p.76)

La anterior es una referencia obligatoria al referirnos a los saberes locales y globalizantes, transnacionales, su presión externa, su relación de saber/poder, y su influencia en su estructuración, organización y control en la educación, a través de los dispositivos de gestión, planeación y administración en el sistema educativo. La referencia implica la relación de texto y contexto.

Desde el campo de la filosofía de la educación, Germán Vargas Guillén (2000) expresa que lo que más ha aprendido y le interesa es la “reconciliación cotidiana” con el “mundo de la vida”, En suma, el reconocimiento de una subjetividad que intersubjetivamente otorga sentido y construye mundo. Y propone para realizar esta idea en pedagogía, desde una perspectiva fenomenológica, la propuesta de Celestin Freinet, para lograr la reconstrucción de las relaciones entre “el mundo de la vida y el mundo de la escuela”. Y con base en los dispositivos tecnológicos del mundo de hoy, señala que es posible construir una nueva narrativa desde el contexto colombiano y latinoamericano.

Desde un nuevo paradigma educativo, la complejidad, la transdisciplinariedad y la transcomplejidad, surge un nuevo concepto en educación y la teoría educativa transcompleja,

la cual es una propuesta aplicable a cualquier contexto o realidad nacional, tomando en consideración su enfoque político, ideológico, organizacional, económico, (...) para cómo generar una pedagogía y/o andragogía, la pregunta es cómo incluirlo en el quehacer educativo y vean que el proceso educativo es una alternativa problemática de reflexión compleja, más que una solución concreta de formación escolar interinstitucional con base en tiempos planificados y un conjunto de contenidos que forman al educando. (González, 2013)

Este es el punto central de grupos de investigación como Religación Educativa Compleja, RELEDUC, que, sobre esta relación de educación y pedagogía y su efecto en la práctica pedagógica y educativa, señala lo siguiente:

Nuestro compromiso como educadores investigadores y agentes de transformación social, es repensar la labor como docentes, para lo cual hacemos un recorrido por los intersticios de la práctica pedagógica, para mirarla y comprenderla como un desafío para su transformación. Trabajar la educación emergente, implica el reto de hacer emerger la relación dialógica entre lo objetivo y lo subjetivo inherente al acto formativo en cualquier aula de clase, sea esta física, virtual o sencillamente informal. (Correa, 2017)

En síntesis, este debate tiene el propósito en los lectores de la interpelación, el recibo crítico, un diálogo de saberes per-

manente para comprender que no hay educación, pedagogía, escuela, sin contexto sin historia, sin lenguaje y sin poder, para interpretar mejor y transformar

las maneras como han venido modelando la institucionalidad oficial y crítica que tenemos (...) para que entre todos y todas hagamos realidad la construcción de comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento y transformación, (...), haciendo visible que, tras cualquier práctica o conceptualización, somos depositarios de una tradición que toma forma en nuestro quehacer, así no las hagamos explícitas, o seamos conscientes de ella. (Mejía., 2013)

b. Referentes, los discursos internacionales: educaciones nacionales frente a educación global

En el último período, el de las nuevas Leyes educativas de la globalización, desde 1986, han surgido 153 en el mundo, las cuales muestran el discurso educativo que se ha venido propagando con prácticas homogeneizantes a través de la estandarización, la despedagogización y desprofesionalización del educador, estableciendo de manera selecta la racionalidad instrumental y la pedagogía un asunto técnico- instrumental en el discurso educativo (Mejía, 2013, p.21).

El GHPP ubica estos discursos en cinco ámbitos que no aparecieron en la misma época ni con la misma intensidad, a saber:

- a. El lenguaje de la planificación y de la didáctica (conocido como “la tecnología educativa”) traído por la Misión Pedagógica Alemana, y que transformó los usos escolares entre 1963 y 1978.

- b. Los discursos de la educación producidos por los organismos internacionales en el último tercio del siglo XX (Martínez y Orozco, 2010).
 - 1. Los discursos curriculares en Colombia (Giraldo, Ossa y Cadavid, 2010).
 - 2. La apropiación de las TIC en el campo educativo pedagógico en Colombia desde la década de 1960 (Parra, 2010).
 - 3. Los proyectos de ciudad educadora y escuela abierta y su lenguaje de formación ciudadana, desde 1992 (Rodríguez, Estrada, Patiño y Rendón, 2010).

Estos cinco ámbitos recogen unos discursos internacionales con unos grados de impacto y efecto “producido por las agencias, los programas e instituciones internacionales que, como lo caracteriza Martínez y Orozco (2010), constituyen un verdadero dispositivo financiero-institucional-político, es decir un aparato que habla de educación en términos de destino universal para toda la población” (Saldarriaga, 2015).

Estos discursos, creaciones de origen externo a la pedagogía y la educación, crean un glosario, con conceptos que representan un significado, un contenido y un sentido con impacto en los conceptos y estos, en los procesos y acciones educativas y pedagógicas. Verbigracia: “calidad de la educación”, “cobertura educativa”, evaluación de la educación”, “sistema educativo”, “modernización educativa”, “competencia(s)”, “metas” “gestión”. De todos estos términos el de competencias es el

que hace puente con lo pedagógico, mientras que los otros lo hacen con la educación.

En ese sentido, se ubica el campo de las teorías curriculares, el cual es de origen internacional (la teoría curricular anglosajona), aunque según Giraldo et al. (2010) no ha logrado constituir un discurso autorizado para referirse a la pedagogía y a la educación, pero con la posibilidad de ser una fuente de conceptos para nutrir el campo del saber pedagógico. Al respecto, Magendzo (2000) en su escrito *Currículo y Democracia*, hace los siguientes planteamientos:

"La curricularización siempre habrá de tener un origen y un sentido. Desde los años 90 se están implementando reformas curriculares profundas, por ejemplo, desde la CEPAL, la UNESCO, que apuntan a la competitividad y a la participación ciudadana". ¿Cómo la investigación, como práctica pedagógica se ponen (sic) al servicio de esta reforma curricular? El mismo autor se responde: "es rescatar al docente a través de la práctica pedagógica para el currículo, pues el maestro ha estado ausente de ese conocimiento".

Es necesario señalar que

"aunque el currículo ha existido siempre, pues siempre ha habido, por lo menos, planes de estudio, la necesidad de estudiarlo más a fondo, para así manejarlo mejor, surge en Estados Unidos en la década del 50, al igual que la tecnología educativa" (Fandiño, 1997).

Otro aspecto de ámbito externo es el de la tecnología educativa y los lenguajes de la planificación y de la didáctica traídos

por la Misión Pedagógica Alemana, que muestra la radical transformación de los usos escolares al convertir la divulgación de alguna didáctica como discurso educativo. Al respecto, Saldarriaga (2015), concluye que:

Redefinió la manera de hacer de los maestros en función de tal formato, delimitado por objetivos, actividades, contenidos y parámetros de la evaluación, materiales que introdujeron el estilo de la planificación hasta el control cotidiano del tiempo de enseñanza. Su impacto fue inapelable como tecnología del sistema educativo, es decir del aparato de gestión, haciendo un insólito salto inverso, desde su ámbito de origen la didáctica y la pedagogía hacia el ámbito de la gestión y la planificación educativas, y paradójicamente produciendo un nuevo tipo de experto, a la par que el desecamiento de lo pedagógico para los maestros.

En sentido mundial, el término *tecnología educativa* es una tendencia de la educación actual, producto de los cambios más generales presentados en la sociedad y en las ciencias. Esta corriente surge en Estados Unidos en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial como resultado de los avances tecnológicos en ramas como la ingeniería, los cuales buscaban hacer que los procesos fueran más controlables y, por ende, aumentaron su eficacia en el cumplimiento de los objetivos propuestos. Su campo de acción es, por ejemplo, el diseño curricular e instruccional (Fandiño, 1997), desde modelos para el diseño y enmarcado en la tecnología de la instrucción basado en el enfoque de sistemas.

En ese mismo sentido, de fuerza, de impacto en la orientación y planificación de los procesos educativos, como una

solución de política educativa para democratizar y amplificar el sistema educativo, es la de las TIC en el concierto escolar. Desde las ciencias ingenieriles de la cibernética y las ciencias de la comunicación se ha apoyado la idea de que la pedagogía y la escuela no están adecuadas a las exigencias de estas nuevas tecnologías que se presentan como una innovación pedagógica, produciendo un discurso radical “antiescuela” (Saldarriaga, 2015)

Ello ha producido que la orientación y planificación de los procesos educativos provengan del campo no educativo, con nuevos saberes, expertos que intervienen el escenario escolar: ingenieros, diseñadores, programadores, técnicos en sistemas, comunicadores y semiólogos. Ello ha convertido al maestro en un subordinado, aunque se produzcan las reformas en la pedagogía haciendo prosperar su campo conceptual como saber pedagógico. No se puede desconocer que las concepciones desde una ilógica empresarial prevalecen sobre la gestión de la escuela y la pedagogía que se espera sea provocada por la computación.

Finalmente, hay un discurso con mucha fuerza en la gestión de la escuela y de los procesos educativos, es el de “ciudad educadora”, en el cual

prima la práctica de gestión empresarial de la escuela, que generan intervenciones administrativas, financieras y arquitectónicas para producir efectos (medibles por indicadores) de *calidad, eficiencia y cobertura*, indicadores útiles para el aparato de gobierno, aunque cuestionables desde la práctica pedagógica y el estatuto de los sujetos maestros, de nuevo instrumentali-

zados (...) con los discursos de gestión estandarizada a partir de modelos empresariales privados (Saldarriaga, 2015)

El contraste de esto es que cuando la ciudad educadora falla en seguridad, violencia, pautas de crianza familiar, crisis de valores, la ética de la vida fácil, drogadicción, la falta del respeto por el otro, la otredad, el anticiudadano, el antisujeto, el relativismo del concepto y estado de felicidad, se apela a que la educación y el maestro desde su práctica pedagógica tradicional sea la salida con posibilidad de salvación, comparándose metafóricamente con “un arbolito navideño al que no le cabe una bolita más”.

La UNESCO: pilares de la educación y principios de la calidad educativa

¿Por qué esta organización habla de gestión y planificación educativa?

Malagón (2004) en los resultados de una investigación (Pertinencia curricular y la Educación Superior) ubica a la UNESCO en la perspectiva política y atribuye validez en esta a la Conferencia de París de 2008. Considera que este organismo, el más importante sobre Educación Superior, asumió el liderazgo en la definición de un concepto en torno a la pertinencia entre 1995 y 1998, como período de preparación de la Conferencia Mundial de Educación Superior para introducirlo como nodal en la definición de políticas para este nivel educativo. Se apoya en los documentos que esta organización mundial expide en los cuales traza derroteros mediante un discurso hacia visiones y lineamientos de acción.

Es preciso señalar que estos referentes internacionales toman fuerza a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, posteriormente, se evalúan y se fortalecen en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000.

En este marco, en 1990, se reconoce que el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades, donde la educación básica adquiere una importante relevancia para lograr transitar al siglo XXI con mejores posibilidades de desarrollo, por lo que los participantes en la Conferencia Mundial de la UNESCO en 1990, proclamaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

En 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en su informe “La educación encierra un tesoro” señala que mientras los sistemas educativos formales le dan prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, es necesario reconocer que se tiene que concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas. Delors (1996), destaca lo siguiente:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: apren-

der a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (p.91)

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Programa Escuelas de Calidad, señala la importancia de la preparación de los jóvenes en la sociedad contemporánea y de la facultad de las personas para intervenir con amplio criterio en la definición de las políticas públicas que repercutan e influyan en su vida personal, social, profesional y cultural (OCDE, 2007).

En el año 2000 en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, acordados por la Organización de las Naciones Unidas para reducir la pobreza mundial a la mitad para el año 2015, se contempla lograr la enseñanza primaria universal y se señala que “la calidad de la educación es tan importante como la matrícula”.

Ante estos discursos señalados, ¿Cuáles son los de la pedagogía en el concierto internacional y nacional que permitan dotar al maestro de elementos de resistencia? Algunos han sido expuestos a la par de las reflexiones y los análisis producto de los estudios adelantados al respecto. Veamos otros:

Los discursos de la pedagogía: algunas definiciones

Guy Avancini, dice que la pedagogía responde a dos procesos: el normativo y el prescriptivo. “El primero prescribe la conducta a partir de principios y propone doctrinas. El segundo construye teorías” (citado por Zambrano, 2013).

Jean Houssaye, autor del triángulo didáctico: “la pedagogía es la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona sobre la misma persona y el pedagogo es ante todo un práctico-teórico de la acción educativa” (Ibíd., 2013).

Phillippe Meirieu, la pedagogía es “una relación asimétrica, necesaria y provisional que apunta a la emergencia de un sujeto. Ella debe aplicarse a sí misma, sus propios preceptos e interrogantes en permanencia sobre lo que le ofrece al educador como posibilidad de emerger en tanto sujeto educador”. Contiene la libertad que debe ser provocada por la educación y la reflexión sobre el acto de educar, el cual lleva en sí la pedagogía.

Beillerot (1983) define la acción pedagógica así:

...hay acción pedagógica cuando un individuo, o grupo o una sociedad tiene el proyecto de una acción consciente y voluntaria con miras a la trasmisión aplicada del saber, conductas, actitudes valores que, cualquiera sea su naturaleza, se aplican a una o varias personas con el fin de modificar los comportamientos, los efectos, las representaciones de los sujetos en un sentido con frecuencia deseado o previsto al avance. La modificación constituye, entonces, la comprensión de la cosa aprendida.

El discurso de *Ciudad Educadora*, que hace parte de la estrategia propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, desde los años 70, se trata de la pedagogía en las fronteras de la escuela. Esa reflexión del Grupo Federici de los 90, es la proyección de la pedagogía al espacio de la ciudad, produciendo en aquella una “*desterritorialización* de la pedagogía y su inserción, como saber en escenarios y lugares de decisión política y formación ciudadana” (Rodríguez *et al.*, 2010, citado por Saldañriaga, 2015, p.54).

En ese mismo orden, refiriéndose al efecto de ese discurso Sáenz (2005) señala que

Las prácticas pedagógicas propia de la escuela comienzan a permear a las instituciones sociales en su conjunto. Y cuando lo hacen, se amplía el sentido de la palabra pedagogía, que ya no solo nombra las prácticas de formación propias de la escuela, sino prácticas por medio de las cuales se busca producir aprendizajes en los individuos y la población. (p.15)

A MANERA DE CONCLUSIONES

Los discursos globalizantes y transnacionales en educación hacen parte de la tendencia a la unificación del mundo, agenciados por organismos mundiales que operan con una lógica economicista y tecnicista. En materia de formación su intento es el de un maestro universal con habilidades y técnicas de igual forma.

Es necesario que los actores internos del microclima de la escuela, particularmente los maestros avancen en el análisis y flexibilidad sobre la carga de los conceptos que entran en la denominada gestión educativa para que desde la reconfiguración de la pedagogía avanzar hacia prácticas pedagógicas transformativas que asuman por la multi-referencialidad la complejidad del acto educativo, construyendo saberes, objetos y sujetos desde lo glocal hacia un nuevo consenso social y educativo entre los diferentes interlocutores involucrados para una escuela democrática y una nueva ciudadanía.

Ser constructores de teorías, modelos y paradigmas para reflexionar desde ellos una propia práctica y experiencia para ir configurando “revoluciones silenciosas” en medio de las incertidumbres y el riesgo de lo seguro en la inseguridad que no deje ver en lontananza los cambios de mentalidad para aflorar los cambios.

Para asumir desde las perspectivas anteriores, las tensiones planteadas por los conceptos, objetos y saberes que constituyen los discursos globalizantes transnacionales en educación, la opinión de Martínez (2010) es apropiada y tajante cuando sostiene que hace falta superar ciertos determinismos que se imponen a escala transnacional, por ejemplo, el capital humano y su efecto en su desarrollo económico, la obsesión por los resultados y su comparación en torno a los resultados escolares a nivel internacional, propiciada por organismos como la OCDE y el estudio PISA, que han creado una cultura

de la calidad y su medición por fuera de lo ético y de la condición humana.

El fortalecimiento de la escuela como institución y fenómeno social, desde unas nuevas narrativas resulta imperativo para potenciar la autonomía de la educación, como bien de libertad de la humanidad y del contexto del hombre en esta sociedad planetaria; el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, como derecho de los niños, jóvenes y comunidad en general; la recuperación simbólica, social y cultural de la escuela y del maestro, el impulso de la innovación pedagógica con conciencia y no a costa del ser y la democratización de la vida escolar.

En estos tiempos de cambios y transformaciones atravesadas por las políticas de mundialización y globalización de corte ideológico neoliberal y capitalismo cognitivo, en la región más inequitativa del planeta, se hace conveniente citar al maestro Simón Rodríguez, al expresar hace dos siglos atrás lo siguiente:

¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos (...) yo dejé la Europa (donde había vivido veinte años seguidos) por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran y serán para siempre) emprender una educación popular, para dar ser a las Repúblicas imaginarias que ruedan en los libros y en los congresos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beillerot, J. (1983, Juillet-Août-Septembre). Contribution à l'analyse de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, (64), 7-12.
- Braslavsky, C. (1999, enero-abril). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a01.htm>
- Correa, C. (2017). *Educación emergente, el paradigma del siglo XXI*. Bolivia: PRISA Ltda.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Fandiño, G. (1997). *Tendencias actuales en educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Giraldo, É., Ossa, A.F. & Cadavid, A.M. (2010). Los discursos curriculares en Colombia. En: *Informe final, Proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Medellín, Colombia: Colciencias-Universidad de Antioquia. Código SIGP 1115-452-21145.
- González, J.M. (2013). *Currículo Transcompleja. Pensamiento Transcomplejo*. Tomo IV. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Herrera, S.M. (2010). El lenguaje de la planificación y de la didáctica conocido, la tecnología educativa. En A. Saldañariaga. *Informe final en proyecto: Paradigmas y conceptos*

- en educación y pedagogía*. Medellín, Colombia: Colciencias-Universidad de Antioquia. Código SIGP 1115-452-21145.
- Houssaye, J. (1994). *La pédagogie, une encyclopedie pour aujourd'hui*. París, Francia: Esf.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (2012). *Gestión Estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Argentina. Recuperado de: <https://educra.cl/gestion-educativa-estrategica-diez-modulos-destinados-a-los-responsables-de-los-procesos-de-transformacion-educativa/>
- Magendzo, A. (1999). Currículo y democracia. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación en Educación*. Santa Marta, Colombia.
- Malagón, L. (2002). *Procesos de pertinencia en la educación superior*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
- Martínez, A. & Orozco, J.H. (2010). Los discursos de la educación producidos por los organismos internacionales en el último tercio del siglo XX. En: *Informe final en proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Medellín, Colombia: Colciencias-Universidad de Antioquia. SIGP1115-452-21145.
- Meirieu, P.(1997). Praxis Pédagogique et y pensé e de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, (120), 25.
- Mejía, M.R. (2013). *Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografía de la educación popular*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Conferencia Mundial, Declaración Mundial sobre Educación para*

- Todos: Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2007). *Informe Educativo, Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/programa_pec.pdf
- Parra Mosquera, C.A. (2010). *Apropiación de las TIC en el campo educativo y pedagógico en Colombia* (tesis de Maestría no publicada), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Colombia.
- Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla, Colombia: Santillana.
- Rodríguez Gómez, H., Estrada Cano, W., Patiño Grajales, P. & Rendón Valencia, A. (2010). Los proyectos de ciudad educadora y escuela abierta y su lenguaje de formación ciudadana, desde 1992. En: *Informe final en proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Medellín, Antioquia: Colciencias-Universidad de Antioquia. Código SIGP 1115-452-21145.
- Sáenz, J. (2005). Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos de Bogotá. *Educación y Ciudad* (8), 7-28.
- Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. En *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. J. Echeverry Sánchez, (ed.). Medellín, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Soto, H. (2014). *Pertinencia de las escuelas normales superiores en la formación de maestros: contexto de la emergencia*

y tensiones religantes con la educación superior y calidad de la educación (tesis doctoral). Universidad del Atlántico, RUDECOLOMBIA. Barranquilla, Colombia.

Zambrano, A. (2013). *Las Ciencias de la Educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Cómo citar este artículo:

Soto Salas, H. M., Rodríguez Molina, D., Correa de Molina, C., & Villalba, A. (2018). Los discursos globalizantes en educación y su gestión: tensiones y desafíos para el debate de una cultura planetaria. En J. C. Barrios Contreras, M. V. Mesa Ojeda, L. Martínez Barragán, D. Rodríguez Molina, K. Martínez Barrios, N. Hurtado Penagos, . . . L. Useche Rodríguez, D. Rodríguez Molina, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, & D. Gallego Quiceno (Comps.), *La Armonía entre la Teoría y la Práctica: Formación Docente* (págs. 231-258). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.