

Prácticas educativas para el fomento de la **Calidad y** **la Investigación**

Reflexiones en materia de formación docente
para una ciudadanía planetaria

Compiladores

Cecilia Correa de Molina - Astelio Silvero Sarmiento
Yuleida Ariza Angarita - Anuar Villalba Villadiego

Prácticas educativas para el fomento de la **Calidad y** **la Investigación**

Reflexiones en materia de formación docente
para una ciudadanía planetaria

Compiladores

Cecilia Correa de Molina - Astelio Silvero Sarmiento
Yuleida Ariza Angarita - Anuar Villalba Villadiego

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA EL FOMENTO DE LA
CALIDAD Y LA INVESTIGACIÓN.
REFLEXIONES EN MATERIA DE FORMACIÓN
DOCENTE PARA UNA CIUDADANÍA PLANETARIA**

© Juan Diego Hernández - Carolina Gamero de Aguas - Laura Vianey Barrera
Rodríguez - Hector Manuel Soto Salas - Cecilia Correa de Molina - Astelio
Silvera Sarmiento - Yurley Karime Hernández Peña - Octavio Carlos Rodríguez
Tovar - Arley Ossa Montoya

Compiladores:

Cecilia Correa de Molina - Astelio Silvera Sarmiento - Yuleida Ariza Angarita -
Anuar Villalba Villadiego

COLECCIÓN LIBROS RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

Comité Científico:

Omar Huertas Díaz - Rafael Sánchez Anillo - Jesús Archila Guio - Anaida Pascual
Morán

Pares evaluadores:

Carlos Caurín Alonso - Nancy Chacón Arteaga

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Julio 2018

Evaluación de propuesta de obra: Agosto 2018

Evaluación de contenidos: Septiembre 2018

Correcciones de autor: Octubre 2018

Aprobación: Noviembre 2018

Prácticas educativas para el fomento de la **Calidad y** **la Investigación**

Reflexiones en materia de formación docente
para una ciudadanía planetaria

Compiladores

Cecilia Correa de Molina - Astelio Silvero Sarmiento
Yuleida Ariza Angarita - Anuar Villalba Villadiego

Juan Diego Hernández - Carolina Gamero de Aguas - Laura Vianey Barrera Rodríguez
Hector Manuel Soto Salas - Cecilia Correa de Molina - Astelio Silvera Sarmiento
Yurley Karime Hernández Peña - Octavio Carlos Rodríguez Tovar - Arley Ossa Montoya

Prácticas educativas para el fomento de la calidad y la investigación / compiladores
Cecilia Correa de Molina [y otros 3]; Prólogo Yuleida Ariza Angarita -- Bar-
ranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

91 páginas: 17x 24 cm.

ISBN: 978-958-5533-65-3

1. Investigadores – Formación profesional 2. Calidad de la educación 3.
Educación superior – Investigación 4. Planificación curricular I. Correa de
Molina, Cecilia, compilador II. Silvera Sarmiento, Astelio, compilador III.
Ariza Angarita, Yuleida, compilador-prólogo IV. Villalba Villadiego, Anuar,
compilador V. Título

378.0071 P921 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/>

dptopublicaciones@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:

Hernández, J. D., Gamero De Aguas, C., Barrera Rodríguez, L. V., Soto Salas, H. M., Correa de Molina, C., Silvera Sarmiento, A., . . . Ossa Montoya, A. (2018). *Prácticas educativas para el fomento de la calidad y la investigación*. (C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, Y. Ariza Angarita, & A. Villalba Villadiego, Comps.) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Prólogo	7
Presentación	9
Apuntes generales para una pedagogía de los encuentros	11
Introducción.....	12
Método.....	13
Conclusión.....	17
Referencias.....	18
Articulación educativa entre el nivel de transición de educación preescolar y la básica primaria	21
Introducción.....	22
Articulación educativa: Discusiones educativas	23
Algunas consecuencias de la falta de articulación.....	24
Aspectos relevantes en el aprendizaje	26
Justificación.....	27
Conclusión.....	29
Referencia Bibliográfica.....	30
Formación de docentes investigadores: apuesta clave para una educación de calidad	33
Introducción.....	34
Justificación	39
Método.....	40
Resultado	43
Conclusiones.....	45
Referencia Bibliográfica.....	46

Formación doctoral y calidad de la educación: Un saber sometido	49
Introducción.....	50
Marcos referenciales de Programas de Doctorado	53
El contexto de la Calidad de la Educación	54
La problemática de la calidad de la educación. Tensiones y tendencias	63
El telón de fondo de las reformas educativas	66
Las Organizaciones y la Calidad de la Educación.....	69
Conclusiones.....	70
Referencia Bibliográfica.....	70
Investigación en la educación superior: desde la formación curricular y los semilleros.....	73
Introducción.....	74
Método.....	82
Resultados	82
Conclusiones.....	84
Referencia Bibliográfica	85
Investigación y práctica pedagógica: visiones y tensiones desde la perspectiva inter y transdisciplinaria	87
Introducción.....	88
Método.....	88
Resultados	89
Conclusión.....	90
Referencia Bibliográfica	90

Prólogo

Para comenzar este prólogo e iniciar la reflexión crítica en torno al tema de Prácticas Educativas para el Fomento de la Calidad y la Investigación, cimentada en la formación docente como eje responsable de conducir el destino de una ciudadanía planetaria y darle nuevo sentido a su destino, es imperativo ampliar la mirada para buscar darle nuevo significado de modo que propugne por el avance de las sociedades, la ética cívica para la paz, el respeto de los derechos, la cultura, las artes, la ciencia y la tecnología. (Unesco, 2014)

Opuesto de cómo se describe, los actores educativos que dan cuenta de la cotidianidad de la educación, enfrentan escenarios hegemónicos de dominación, donde priman estructuras rígidas y tradicionales, ausentes de adaptación y totalmente distintas a las realidades que se intenta abordar, ello se debe a la falta de investigación en esos temas o a la desarticulación de sus resultados; ambientes complejos y dinámicos que requieren ser afrontadas con visiones abiertas, innovadoras, capaces de generar disrupciones y provocar cambios en la vía por la que transitamos.

Tal como lo han evidenciado las temáticas contenidas en el presente libro, aún en tiempos actuales se observa una dicotomía entre la docencia, la investigación y el impacto social que esta unión genere en la humanidad planetaria; ello debido a que resulta insuficiente se pregone la transversalidad de las funciones sustantivas de la educación en documentos institucionales en cumplimiento de la ley, sino que siendo una relación activa se materialice de manera coherente desde el mismo docente a través de un procesos formativo consciente que impregne

su vida y sus acciones, motivando al estudiante a la búsqueda del conocimiento autónomo.

Significa entonces, la necesidad de visibilizar la pertinencia de la formación docente a través de prácticas educativas de alta calidad que problematizando la vida misma, la trascienda en aprendizajes significativos que evidencien afectación positiva en su entorno, resignificándolo para hacerlo adaptable a cambiantes necesidades; aspecto donde se requiere docentes que promuevan un sujeto pensante que se aparte de estructuras tradicionales y productivas, generando movilidad del conocimiento, en la búsqueda permanente de satisfacción y bienestar.

Aspecto donde la investigación irrumpe para aportar visiones magnificadas del mundo y su realidad que conllevan a descolonizar la educación, a través de la relación dialógica con el mundo circundante en devenir constante para descubrirlo, produciendo como resultado propuesta de nuevas alternativas pedagógicas innovadoras.

En efecto, los autores de este libro invitan a producir cambios en la mentalidad del docente como eje articulador del proceso formativo, llevando al estudiante a producir transformación social. Lo anterior por considerar que, en la búsqueda de la polifonía educativa, las políticas educativas generadas han dado muestras de quedarse en simples intenciones, desarticuladas de la práctica pedagógica, ausentes de actualización y contextualización por débiles procesos de investigación que le resignifiquen.

Yuleida Ariza Angarita

Presentación

Morín: La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza (1999, p. 21).

La obra que continuación se presenta corresponde a un compendio de investigaciones académicas, algunas terminadas y otras en curso, llevadas a cabo dentro de un proceso reflexivo, serio responsable y con rigor científico, a través del cual se plantea una propuesta pedagógica integral e integradora del conocimiento, orientada a promover procesos curriculares sistémicos y pertinentes.

Por lo que sigue, el trabajo presentado en este libro recoge no solo los resultados de un trabajo de exploración minuciosa y científicamente demostrables, sino además las experiencias de sus investigadores como miembros de una comunidad de estudiosos y eruditos de los procesos de formación, que claman a gritos ser resignificados dentro de un contexto humanista que posibilite reconocer las subjetividades que se generan en la relación dialógica entre el sujeto-objeto y sujeto sujeto para generar nuevo conocimiento.

En efecto, reconocer la calidad en procesos pedagógicos que articulen la investigación como eje central, implica asegurar que los resultados que de ella se produzcan impacten la sociedad y la transformen; contrario a ello, su desarticulación genera altos costos sociales que se traducen en pérdida de identidad al no reconocer su condición humana dentro de un contexto histórico y la capacidad de intervenir en ella

Sin lugar a dudas, el libro que tiene en sus manos aporta bases a la reflexión frente al tema de las prácticas pedagógicas y su hilación con la investigación para generar una cultura de calidad educativa, posibilitando caracterizar las tipologías de los docentes para promover altos niveles de desarrollo en el estudiante guiado por procesos pertinentes, convencidos que investigar es un proceso transversal donde el mismo estudiante en su naturaleza conlleva una parte científica que no se puede desconocer por lo que continuar llevando a cabo prácticas pedagógicas hegemónicas que favorecen la simplificación de la condición humana desconociendo su naturaleza compleja.

Un segundo aspecto a resaltar de este texto, es el aporte de una nueva cosmovisión del proyecto educativo y del currículo, debido a que el conocimiento de las prácticas pedagógicas no se improvisa ni es innato, sino que se generan en la experiencia de la vida misma y la relación con los otros sistematizada a través del mismo proceso de investigación.

Yuleida Ariza Angarita

Apuntes generales para una pedagogía de los encuentros¹

Juan Diego Hernández²

Resumen

La idea primordial de este avance doctoral, es dar respuesta a la crisis abierta en la modernidad por la racionalidad instrumental, la cual pensamos, ha cooptado la dimensión pedagógica y con esto, el estatuto educativo contemporáneo; tasando sus valores en la instrucción, la obediencia y la disciplina, todas estas categorías como destinatarias a lustrar la gran bota de la industria, el mercado y la economía; asuntos que se abordaron en el horizonte teórico de este proyecto, otorgando así, sentido a las afirmaciones con las cuales se expondrá la dimensión metodológica del trabajo.

En este sentido, se propone dar un salto de la pedagogía como destino formativo monológico, a un ideal de formación en las formas de aparición de elementos distintos, pluridimensionales y de-coloniales, a partir de la dimensión estética de la experiencia (*lejana a la razón técnica*), la cual abre sus horizontes al diálogo, la diferencia y la transformación.

Por esto, se propone fundamentar una pedagogía de los encuentros, de la experiencia sentida a partir de lo intempestivo y diverso en el abrir horizontes dialógicos en la praxis pedagógica; la cual pueda, desde el descentramiento del sujeto director de la pedagogía tradicional, ser formado a partir de un proceso conjuntivo, multi-perspectivo, usufructo total del dialogo público, abierto, crítico y autocrítico sobre el territorio en que actúa; utilizando, en tal sentido al cine, como mediación experiencial que suscite discursos de apropiación perspectiva por parte de los actores directamente involucrados en el proceso pedagógico.

Palabras clave: Pedagogía, encuentros, Singularidad, Decolonialidad, Acontecimiento, Racionalidad

1 Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releeduc).

2 Comunicador social, Magister en filosofía y Doctorando en Ciencias de la Educación. Correo: j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

INTRODUCCIÓN

La necesidad de la teoría crítica educativa contemporánea por distanciarse de los investimentos sociales que prefiguran al sujeto, hace urgente mirar la formación desde ópticas variadas, diferenciadas, que reaccionen a las máquinas de guerras que micro políticamente van tallando axiomas cognitivos, condicionando de esta manera la escuela como escenario que preserva la dominación.

Por tal motivo, se nos hace imperativo recurrir a formas de la singularidad que *construyan/deconstruyan* sentidos pedagógicos para potenciar las rarezas y disidencias de un pensar activo/creativo/reactivo que diluya al sujeto histórico de la tradición productivista, por otro de contrastes, que *perspectivice* toda vez, las maneras de acontecer en el mundo.

En razón de lo anterior, nuestra orientación pedagógica tiene el interés de distanciarse del modelo y sus constructos de anticipación, recurriendo al reverso a los encuentros, esto es, a las facultades de incerteza e intempestiva que puedan tender conexiones rizomáticas con el otro [sus cuerpos, rostros y experiencias], inflexionando así las linealidades y sus secuencialidades propias de la tradición del *Saber* cómo correlato de los ejercicios hegemónicos de poder.

Por tanto, una pedagogía de los encuentros, pretende abrir la singularidad de los sujetos escolares, recurriendo a las profundidades de la imagen estética desde su perspectiva de mediación cinematográfica que reconstituye la relación movimiento-signo-realidad, pudiendo desde tales interacciones, desterritorializar y reterritorializar tanto al sujeto de enseñanza como al de aprendizaje; resolviendo a través de lógicas multimodales y multiversas los espacios de territorio que impone como condición vinculante el paradigma dominante.

Del sentido anterior, es que nuestra pedagogía comienza a vislumbrar formas de trabajo político que cuestionan al investimento social, sus códigos y axiomas; obrando así, desde las micro-estructuras que tallan al sujeto de conocimiento desde las pertinencias e idoneidades, como agentes que subvierten los contenidos específicos desde el deambular por territorios de marginalidad tales como la muerte, el aburrimiento, las angustias, los sufrimientos etc, que ironizan las prefiguraciones del actual logos educativo con imágenes vivas de movilidad que

deshacen las temporalidades tradicionales tendientes al éxito y la productividad, por otras que complejicen y ontologicen los sentidos existenciales del habitar mundano; construyendo así, un mundo pedagógico alternativo que utopice imágenes contra- hegemónicas de formación y educación.

MÉTODO

La metodología del proyecto será abordada desde la propuesta paradigmática de la dialogicidad, con un diseño cualitativo que toma una muestra significativa de casos políticamente importantes desde un enfoque hermenéutico, asuntos trabajados y nominados por Sandoval (2002).

Para el sentido de la acción, se utilizarán, dependiendo la naturaleza de los objetivos, técnicas tales como entrevistas individuales a profundidad, análisis del discurso y talleres investigativos. Asimismo, los instrumentos a utilizar serán diversos dependiendo la complejidad de cada uno de los pasos investigativos que se enuncian de la siguiente manera:

Propósito 1.

Primera fase: (Caracterización) Esta fase del trabajo se realizará desde la operacionalización de las matrices de *Inter-relación categorial* (MIC) y de *diseño de protocolos de recolección de información 1* (MDPRI- 1). Sobre esta, se enuncian las categorías de análisis para generar la caracterización desde los discursos oficiales-coloniales de educación, elaborando preguntas que serán caminos para generar los contrastes que entregaran las posibilidades de acceso y resolución del primer objetivo.

Propósito 2.

Primera Fase: (Teorización) Lo tomado como producto de la caracterización del primer propósito se retomará para hacer la propuesta teórica que pueda entregar argumentos para la re-significación pedagógica a la luz de los *encuentros*. Asunto que abre camino a la propuesta que se gestará en el último objetivo de este estudio. Para elaborar tal reflexión, se hace urgente trabajar *Matriz de diseño de protocolos de recolección de información* (MDPRI-2), donde es posible observar la desarticulación del concepto base de esta investigación "*pedagogía de los*

encuentros” a la luz de las categorías que la componen (Estética, Tiempo, Política, Incertidumbre y Experiencia). Asimismo, la matriz permite revisar las relaciones entre las aproximaciones teóricas, las preguntas y crisis que van surgiendo, además de las corrientes, escuelas o tendencias de pensamiento escogidas para cumplir con el cometido de este objetivo, el cual se sustenta en las premisas de resignificación pedagógica, que, a su vez, dará los argumentos para el trabajo que contendrá la propuesta y sustentará el tercer objetivo.

Propósito 3.

Primera Fase (Encuadre): para dar sentido a los desarrollos del primer y segundo propósito y con la necesidad de encontrar territorios de acceso investigativo en la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, se hará el encuadre desde la técnica de *entrevista individual a profundidad*, para considerar las perspectivas que al respecto tiene los profesores de la facultad de Ciencias Sociales sobre las relaciones que surgen de conceptualizar la pedagogía de los encuentros.

Segunda fase: Una vez establecido este núcleo teórico, se ubicarán y clasificarán las películas, pudiendo con esto, establecer las bases de un re-significado discurso pedagógico; lo que posibilitará explicar los desarrollos técnicos, teóricos y filosóficos que dan pie, para que, desde el cine, se pueda pensar en un entorno de experiencias desterritorializadoras y transformadoras en el quehacer de la praxis pedagógica.

En este aspecto, se escogerán y clasificarán imágenes (cinematográficas) de acuerdo a los territorios de experiencia (Justicia, Muerte, Soledad, Amor, etc.) dependientes de cada enunciación disciplinar, en la *Matriz de análisis y clasificación de elementos cinematográficos (MACEC)*; intentando por esto, otorgar al discurso cinematográfico estatutos de mediación que pueda llevar a la pedagogía a formas de la imagen de la experiencia en las diferentes vertientes categoriales propuestas por Deleuze (1994) respecto a la imagen- acción, afección, percepción. Esto por supuesto, en el pensamiento deleuziano quiere decir, que se haga y rehaga constantemente en una devenida y no estática forma de establecer contacto con el/lo otro. Pues imagen no es lo que se muestra, sino lo que está en constante movimiento, accionado y reaccionando sin parar, creando formas diferentes de ver y sentir.

Tercera Fase (diagnóstico): Esta fase se desarrollará a partir de la técnica de *taller investigativo*, donde se espera trabajar con los profesores de Ciencias sociales y humanas a partir de los hallazgos encontrados y trabajados en los horizontes teóricos del proyecto, y su aplicación *práctica* (Vasco) en el hacer pedagógico de la universidad Simón Bolívar Cúcuta. En tal sentido, se buscará determinar a partir de un evento dialógico libre, participativo y colaborativo, las estrategias para la construcción e implementación de esta propuesta; asunto que implica una apertura a la diferencia y la constante deliberación, muy propia de este protocolo.

Del desarrollo de esta fase del tercer propósito, se espera conectar las dimensiones subjetivas de lo heterogéneo desde una mirada a las formas del accionar pedagógico por parte de los profesores, esto es, al ejercicio particular de movilizar y articular formas de pensamiento sobre las enunciaciones disciplinares (asignaturas) que puedan abrir nuevos sentidos en el contexto de la clase desde la posibilidad de mediación desterritorializante que presenta el cine.

Esta primera sección de los talleres investigativos, tendrán *espacios de orientación conceptual* sobre los desarrollos teóricos conseguidos; abriendo con esto, dimensiones dialógicas donde se entrecruzan las perspectivas de cada uno de los participantes, haciendo brotar lo incierto e intempestivo del entorno dialógico que se mueve, como ya se comentó anteriormente, a modo de *rizoma*. En otras palabras, los encuentros no estarán condicionados por la urgencia de probar alguna hipótesis predeterminada, sino en la necesidad por encontrar entornos de experiencia que permitan re-significar tanto el logos pedagógico, como sus formas de acción desde la inmersión en las imágenes cinematográficas.

Para esto, se trabajarán los guiones y protocolos de los talleres investigativos, además de las grabaciones de los encuentros, cuestión que permite encontrar reacciones, gestos y lenguajes que sólo son reconocibles tiempo después, esto es, en una nueva revisión del material.

Cuarta Fase (identificación valoración): una vez consolidados los espacios de orientación conceptual con los docentes se procederá a instaurar espacios de *Identificación de imágenes con relación a dimensiones de la experiencia*. Mencionados entornos suceden a la teorización de la primera fase y se encamina a

revisar por área temática aquellas imágenes que permitan abrir la experiencia y desterritorializar los sujetos de dialogo.

En tales espacios se podrá recolectar información de lo que llamamos “*experiencias dialógicas post-cinematográficas*”, lo que no es otra cuestión, que los múltiples discursos que surgen luego de participar de la experiencia que trae consigo la inspección de las *imagen-movimiento e imágenes-tiempo* y sus signos integrantes propios de la propuesta filosófica de Deleuze (et. al.).

Esta inmersión en la experiencia de las imágenes traerá el desarrollo de escenarios de interrogación. Por esto, es necesario diseñar instrumentos que contengan preguntas que más allá de ser contestadas, puedan fracturar el rizoma hacia otras discusiones o motivos del saber. Con esto, se permite a los docentes narrar su experiencia; revisando la manera en que su forma de pensar configura horizontes ético-políticos, estéticos, económicos etc. En relación al contexto sintiente en que habitan. A su vez, estos escenarios sirven para monitorear lo pactado en *espacios de orientación conceptual*, pudiendo modificar las acciones ante las contingencias de los eventos surgentes en la praxis dialógica. Esta técnica de trabajo sigue los protocolos mencionados en el taller investigativo. Siendo válido decir que todos los talleres se grabarán y posteriormente se pasarán por procesadores de palabras para estudiar los fenómenos perspectivos del dialogo que se abre en cada una de las actividades.

Quinta fase (Formulación de líneas de acción y estructuración del plan de trabajo): a partir de la información resultantes en las fases preliminares, surgirán *certezas e incertidumbres* que tendrán que ser compartidas y discutidas con los docentes participantes.

Esto abre camino a otros tentáculos o expresiones del *rizoma* como son los *materiales bibliográficos* que emergen de la relación tanto de lo que se tiene algún conocimiento, como de lo que no, esto es, que se encuentra en el porvenir pensante del conocimiento. Sobres estas cuestiones, que son análisis de los discursos en torno a las discusiones y apuestas teóricas trabajadas, se diseñará una propuesta que contribuya a re-significar el logos pedagógico en relación con las formas de tratamiento tanto del saber cómo del conocimiento en torno a los abismos que surgen de la experiencia dialógica y temporal propia del escenario

de pensamiento escolar que se quiere establecer desde la mediación de la imagen cinematográfica.

Del anterior sentido, la propuesta pretende mostrar una de las maneras de incluir tanto en los micro-currículos, como en los entornos abiertos de formación, el diseño de una propuesta que desde la *pedagogía desvelada como imagen (encuentros)*, permita un encuentro intersubjetivo con el Otro revelado; abriendo sus estructuras a la formación de discursos de-coloniales, emancipatorios y críticos, lo que implica la creación de estrategias, instrumentos y teorías que trasciendan la simple visualización del fenómeno fílmico y la enseñanza formal y fija del contenido enseñable de las pedagogías tradicionales. Precisamente, esta cuarta fase entregará productos de implementación terminados, validados por expertos y listos para ser utilizados, debatidos y re-significados por los profesores de **Ciencias sociales y humanas** que ingresan a las lógicas y sentidos del proyecto.

CONCLUSIÓN

Lo hasta aquí conseguido, nuestro intento de cartografía que busca componer un punto de vista vinculante en que la *pedagogía de los encuentros* tenga una aparición como correlato de antecedentes que abonan caminos de tránsito metodológico y teórico para acontecer como mirada válida respecto a los trabajos que hoy día emprenden los estudios pedagógicos.

Es importante rescatar la necesidad que tienen los estudios internacionales por otorgarle a la pedagogía maneras diferentes de transitar por el logos educativo, pudiendo observar, sobre todo en Latinoamérica, construcciones teóricas experimentales que, desde las tesis, esto es, como ejercicio académico superior, pretenden, una vez consolidado su discurso, volverse acción. Asunto que hace emerger didácticas, métodos evaluativos, perspectivas del contacto y resignificaciones conceptuales que potencian las gimnasias educativas.

Por lo expresado a lo largo y ancho de estas páginas, es posible afirmar que la creación de un mundo pedagógico, como es el caso de la pedagogía de los encuentros, no sólo es coherente con posturas académicas actuales, sino que se hace imperativo su nacimiento para diversificar y alimentar otras posturas

de modulación que pugnen por resistir a la homogenización y se arrojen a la multiplicidad.

REFERENCIAS

- Adorno, T y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. Madrid, España: Morata.
- Agamben, G. (2011). *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento*. Valencia, España: Editorial Pre-textos.
- Álvarado J. (2011). La pedagogía del capitalismo. Breves ejercicios arqueológicos sobre la existencia social del presente, Tomo I. *Pedagógica. Cuadernos de Divulgación*, (2). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barbero, J.M. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México: Ediciones GG.
- Barbero, J.M. (2007). La desencantada experiencia del intelectual contemporáneo. *Revista utopía y praxis latinoamericana*, (39). Venezuela: Universidad del Zulia.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar,
- Deleuze, G. (1985). *El anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (1994). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Agoff, I. (Trad.) España: Paidós.
- Deleuze, G. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, España: Editorial pre-textos.
- Deleuze, G. (2005). *Derrames: entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y Repetición*. En Silva Delpy, M. y Beccacece, H. (Trad.). Buenos aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía*. Buenos aires, Argentina: Editorial Anagrama.

- Deleuze, G. (2009). *Cine I: Bergson y las imágenes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2014). *Cine II: Los signos del movimiento y el tiempo*. En Puente, S. y Irés, P. (Trad.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2015) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España; Editorial Anagrama.
- Dosse, F. (2009). *Gilles Deleuze y Félix Guattari*. México: Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (1988). Power, moral values, and the intellectual. An interview with Michel Foucault conducted by Michael Bess. *Journal history of the present*, (4), 1-20.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá, Colombia: Editorial Carpe Diem.
- Foucault, M. (1999). *Ética, estética y hermeneutica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *El pensamiento del afuera*. Madrid, España: Editorial Pretextos.
- Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Revista Contextos de Educación*, (13), 10-16. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/gimenez.html>
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Habermas, J. (2010). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, España: Editorial Tecno.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Mino y Dávila.
- Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Mino y Dávila.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. Editorial Tecnos, Madrid: España.
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ISBN: 958-9329-09-8. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES).

Cómo citar este capítulo:

Hernandez, J. D. (2018). Apuntes generales para una pedagogía de los encuentros. En J. D. Hernández, C. Gamero De Aguas, L. V. Barrera Rodríguez, H. M. Soto Salas, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, . . . A. Ossa Montoya, A. Silvera Sarmiento, C. Correa de Molina, Y. Ariza Angarita, & A. Villalba Villadiego (Comps.), *Prácticas educativas para el fomento de la calidad y la investigación* (pp. 11-20). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Articulación educativa entre el nivel de transición de educación preescolar y la básica primaria³⁴

Carolina Gamero De Aguas⁵

El hombre comienza en realidad a ser viejo cuando deja de ser educable.
Arturo Graf.

Resumen

El estudio que se presenta centra su importancia en la articulación educativa entre el nivel de transición de educación preescolar y la básica primaria para producir aprendizajes, al mismo tiempo que intenta establecer algunos elementos que influyen en la formación hasta producir el resultado final. Asimismo, pretende generar los espacios de diálogo y reflexión docente que sirvan como eje orientador del proceso educativo.

Palabras clave: Articulación educativa, preescolar, estilos de aprendizaje, educación preescolar.

-
- 3 Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).
 - 4 Título obtenido de la Organización de Estados Americanos. Proyecto: "Políticas y Estrategias para una Transición Exitosa (s.f).
 - 5 Lic. en Educación pre-escolar. Esp. Ped. Doc. Univ. Gs. en Educación

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje constituye un atributo valioso en todos los planteles formativos, permeando las legislaciones educativas de un gran número de países en el mundo, ya que representa el mayor objetivo por alcanzar no solamente en las instituciones educativas, sino también para la vida. Por tal motivo, es importante permitir que el proceso educativo que se inicia desde edades tempranas se mantenga conectado durante toda la formación, incluso hasta el nivel universitario, sin perder la comunicación y por supuesto garantizando un mejor aprendizaje.

Debido a la aceleración tecnológica y a las relaciones sin fronteras es importante que los diversos niveles se encuentren armoniosamente comunicados y que se eviten discordancias que generen traumas y desinformación en los educandos. Asimismo, es importante mantener un nivel de aprendizaje progresivo, con miras a formar el tipo de hombre de cara a las necesidades de la sociedad de hoy. En este sentido, Durán (2005), citado por Solarte y Heres (2015), considera que la articulación educativa se constituye en una estrategia que promueve el tránsito fluido y continuo de los aprendizajes, de manera gradual, favoreciendo la adaptación de un nivel a otros superiores sin mayores traumas.

Por ello, es de suma relevancia orientar la formación educativa de modo que forme para la vida, en alineación con las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia y del Ministerio de la Protección Social (MPS). Lo anterior con el propósito de garantizar una educación pertinente a las necesidades del mundo globalizado (Guerrero, Martínez & Guazmayán, 2012).

De la misma forma resulta oportuno pensar en la necesidad de adelantar procesos y estrategias educativas concordantes con las exigencias actuales, y es precisamente en este punto donde la articulación educativa ejerce un papel importante. Para la presente ponencia, la atención se centrará en el proceso que inicia desde la educación preescolar y que transita hacia la educación básica primaria, para poder edificar cambios sustanciales en la conducta y en los aprendizajes, que conduzcan a un cambio en la mentalidad y su accionar por el mundo de la vida.

Tal como se ha visto, y ante la ausencia de juicios reflexivos sobre el acoplamiento educativo a nivel local y regional, es importante contextualizar la importancia que tienen los grados de preescolar y de básica primaria, para visibilizar los aspectos por mejorar y las fortalezas, con el propósito de describir y analizar el proceso de articulación entre los grados descritos, además de identificar su incidencia en el desarrollo del aprendizaje.

ARTICULACIÓN EDUCATIVA: DISCUSIONES EDUCATIVAS

En primera instancia sería conveniente aclarar el significado de la palabra "articulación", la cual es considerada por parte de la Real Academia Española (1984) como "enlace o unión de piezas o partes; lo que sirve para unir, enlazar, atar, unión, orquestación, organización, estructura. Concretamente, podría decirse, según Lucchetti (2007), Que "la articulación se refiere a la unión o enlace entre partes. Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a la vez forman parte de un todo" (p. 11).

Por su parte, Azzerboni (2006) considera la articulación educativa como "el facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas expectativas, nuevas alternativas" (p.7)

En este sentido, se puede decir que el alumno vive un cambio dentro del sistema educativo que ya le exige dar más. Sin embargo, el mismo sistema debe facilitar ese tránsito obligatorio que deben transcurrir todos los niños y niñas, para que tanto su estancia como sus vivencias en los distintos niveles, sean lo más alegres y significativas posible.

En síntesis, la vinculación educativa entre los niveles de Educación Preescolar y la Educación Básica se relaciona con la correspondencia curricular y administrativa necesaria para coexistir. En concordancia con lo anterior, Peralta (2006) destaca que "la articulación educativa entre los niveles mencionados se materialice, es preciso que el sistema provea una estructura curricular que permita al niño y la niña progresar de un ambiente parvulario a un infantil básico" (p.9), lo que a la vista de muchos merece que exista, y que además se le dé una ejecución en la práctica, no de papel que es donde por lo general se quedan las directrices y proposiciones.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su Decreto 2247 de 1997, establece que para garantizar el tránsito y continuidad de los educandos del nivel preescolar los establecimientos que ofrezcan únicamente este nivel, promoverán con otras instituciones educativas, el acceso de sus alumnos, a la educación básica (p.2).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y los planteamientos que se han establecido en materia de mejoras sustanciales, aún resultan insuficientes, pues en ninguno de los casos queda explícito el tema de la articulación curricular como referente clave para mejorar los procesos académicos, teniendo en cuenta que se pasa de un nivel en el que el juego y la lúdica representan el camino más seguro y placentero para desarrollar los distintos momentos educativos.

Además, tampoco se considera el hecho de que una gran parte de las docentes de este nivel representan para los niños una figura más bien maternal y de ternura que una imagen de autoridad, y que en esas edades el componente fuerte de la academia no se evidencia con gran notoriedad pues muchas de las actividades terminan siendo dinámicas y con gran contenido de una didáctica activa y muy lúdica. Así también, en el preescolar muchos de los caprichos de casa terminan siendo en cierta forma consentidos por la maestra, a diferencia de la maestra de primaria para quien lo más importante es que las tareas se ejecuten y que se hagan bien y por lo tanto los actos de cariño y amor son casi que nulos, pues se le otorga absoluta prioridad a cumplir con los contenidos y con las actividades en el tiempo preestablecido.

Por tal razón, la maestra no se puede detener a besar o acariciar a los estudiantes, como si éstos ya hubiesen dejado de ser niños en tan solo unos meses, logrando incluso que muchos terminen desarrollando una gran aversión hacia el colegio y, en especial hacia la profesora que ahora solo exige resultados y compromiso. Estas grandes diferencias que se presentan entre el nivel preescolar y la primaria hacen que los niños experimenten un cambio abrupto que los afecta en su desarrollo emocional, social y académico.

ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LA FALTA DE ARTICULACIÓN

En Colombia se ha hecho imperiosa la necesidad de centrar la atención en ese paso que dan los niños y niñas de educación preescolar a la básica primaria y que

en muchos casos resulta traumático generando deserción escolar, dificultades de aprendizaje, aversión al estudio, por mencionar solo algunos de los muchos casos que se presentan básicamente por la falta de una articulación lógica y sistemática en todos los niveles del sistema educativo, especialmente de la educación preescolar a la básica primaria. Al respecto Grannell, Vivas y Feldman (1986) citados por Escobar (1998):

El tránsito del preescolar al primer grado, acarrea ciertos riesgos ya que implica la necesidad de adaptación, no solo a otro ambiente social sino también a mayores exigencias de tipo académico, aparte que todo ingreso a primer grado implica acomodarse a ambientes más competitivos y más proclives a posibles frustraciones (p.29).

Además de lo expuesto, se evidencia comúnmente que los niños y niñas que emergen de la educación preescolar y llegan al nivel de educación básica se enfrentan con nuevos desafíos producto de escenarios cambiantes, opuesto a una estructura tradicional de espacios disciplinados y repetitivos que se tornan aburridos donde se observan ordenamientos en filas rígidas, que impiden la conexión personal entre el alumno y el docente. Esta práctica educativa tradicional característica de las escuelas primarias, la cual se centra en la transferencia de conocimientos en una sola vía, preestablecidos, llegando a convertirse en una clara conspiración contra la posibilidad de desarrollo del desarrollo colectivo y evolutivo de los estudiantes.

En este mismo sentido, Odreman (2001) señala que “el fracaso escolar, es una de las consecuencias en nuestros países y se debe a la falta de adaptación del niño y niña al ambiente escolar, es decir, un ambiente hostil y carente de afecto durante la transición al primer grado; que genera en algunos casos depresión, trastorno emocional que inhibe el aprendizaje” (p. 410). De lo expresado se infiere que la debilidad observada en la adquisición de las competencias básicas de lectura y escritura, se debe especialmente a las inadecuadas estrategias didácticas y metodológicas que orientan la enseñanza, así como desarticulación entre el lenguaje en la escuela y el hogar.

Lo anterior deja al descubierto otras situaciones que, sin duda alguna, demuestran la compleja situación originada producto de la débil conexión crítica entre los niveles de preescolar y la básica primaria.

ASPECTOS RELEVANTES EN EL APRENDIZAJE

Es de suma importancia destacar que el aprendizaje no se descubre por casualidad o simplemente se encuentra por cuestiones del azar, sino que más bien, éste se va adquiriendo y se va edificando a partir de las experiencias y de la interacción con otros. Asimismo, cobra gran importancia destacar algunos aspectos que son relevantes en el proceso de aprendizaje y que, si es posible articular desde el nivel de preescolar, especialmente del grado transición, se podrán potenciar para desarrollar mejores aprendizajes.

Es innegable que cada persona tiene un estilo de aprendizaje y un ritmo en particular, situación que muchas veces es desconocida por los maestros y el mismo sistema educativo, para quienes, por lo general, solamente interesa la cantidad de información que sea capaz de almacenar el niño o la niña. Sin embargo, el aprendizaje trasciende la aglomeración de información y de la forma en cómo se asimila, procesa y retiene esa información. En relación a lo anterior, Keefe (1988) citado por Alonso (1999) menciona que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Ahora bien, es cierto que en edades tempranas resulta muy difícil establecer estilos específicos, tal como lo confirma la literatura pedagógica. Por lo tanto, se hace necesario ofrecer diversas opciones a los estudiantes durante el desarrollo de los eventos educativos, con la intención de que se puedan descubrir y potenciar las habilidades.

En este sentido, es pertinente resaltar los siguientes aspectos: las técnicas de aprendizaje empleadas por el estudiante, los estilos de enseñanza docente, los aspectos contextuales o situacionales, la evaluación y, por último, por mencionar solamente algunos, la motivación que el estudiante tenga para aprender. Todos los aspectos anteriormente mencionados pueden y deben ser influenciados por

el docente. En otras palabras, el éxito final en los procesos educativos desde la enseñanza y el aprendizaje radica en gran medida en la forma como este es conducido e inducido por el maestro, de allí que las habilidades que tenga influirán en la preparación adecuada de los niños. Del mismo modo, los docentes deben tener la flexible condición de adaptarse a las particulares necesidades de los estudiantes tanto a nivel académico como de aspectos relacionados con su comportamiento.

De igual manera, otro aspecto que deben tener en cuenta los docentes, es la promoción de la creatividad tanto para la didáctica utilizada por él en sus clases, como también para desarrollarla en sus estudiantes puesto que a partir de ella se pueden visionar los retos educativos desde varias ópticas. Por último, resulta imperioso para los educadores conocer a sus estudiantes y contribuir a que la formación educativa de éstos sea de manera continua y no fraccionada.

JUSTIFICACIÓN

El sistema educativo actualmente enfrenta varios retos, que sin duda alguna invitan a reflexionar sobre la manera cómo se está desarrollando la dinámica educativa. Esto debido a que los intereses de los estudiantes han cambiado y la forma de pensar la educación por parte de éstos también, pues está ya no se percibe como un noble acto de humanización libre y enriquecedor, sino como un acto impositivo que no conduce a nada porque no se entiende nada.

En los procesos de transformación que debe vivir el sistema educativo colombiano, es importante concebir el tema de la articulación curricular, ya que claramente se observa que el paso entre grados es ciertamente fragmentado y aún lo es más el paso entre niveles, en especial entre el preescolar y la básica primaria. Puesto que los grados y niveles educativos se encuentran desconectados, entre estos se presenta una diferencia bastante marcada, lo cual genera que los estudiantes que llegan al grado primero no se adapten fácilmente, o solamente alcancen a adaptarse al final del año escolar, lo que quiere decir que gran parte del año se encuentran expuestos a desajustes emocionales, posibilidad de deserción, desmotivación, entre otros aspectos. En otras palabras, la manera en la que los estudiantes se desempeñan en preescolar difiere de manera signifi-

cativa de la forma en cómo se desenvuelven en la básica primaria y esta situación les genera a los niños múltiples conflictos académicos, emocionales y sociales.

Por otro lado, es importante resaltar que el sistema educativo no considera el difícil proceso que deben enfrentar los infantes entre los 5 y 6 años, puesto que les toca abandonar su manera de comportarse, sus preferencias y lo que es más difícil, renunciar al juego, que ha sido su única forma de ver las cosas hasta ese momento. Es decir, para el sistema un pequeño estudiante de 6 años deja de ser un niño al superar el preescolar y pasa a convertirse en un estudiante regular, cuando en esencia sigue siendo el mismo niño.

Por lo tanto, abordar la temática de la transición educativa entre el preescolar y la básica primaria cobra relevancia pues permitirá dar orientaciones significativas para la continuidad de un proceso educativo sin fragmentaciones, conociendo las diversas problemáticas que enfrentan los estudiantes ante el cambio que conlleva la inserción en un nuevo nivel educativo.

Además, un estudio de este tipo, permite comprender que los procesos formativos desarrollados en el nivel preescolar se constituyen en un factor fundamental en la educación, no solamente del nivel de primaria, sino a lo largo de la formación durante la vida.

En apoyo de lo anterior se menciona que “el docente nunca debe servir para detener el curso del desarrollo infantil, sino continuar su potenciación al máximo en este momento de tránsito, de forma tal que sirva como punto de partida para la organización del trabajo pedagógico dirigido al logro de dicho desarrollo”, (p.6) (anónimo, 2010). Ante lo cual Rodríguez (2007) argumenta que “este es un proceso muy complejo, en el que intervienen múltiples factores, no solo de orden cognoscitivo e intelectual, sino también afectivos y motivacionales” (p.6).

De igual manera, abordar esta línea de investigación es pertinente pues implica hacer una revisión teórica y aplicada, que permita reflexionar y conocer fundamentos de carácter epistemológico, psicológico y metodológico, que conduzcan a desarrollar una metodología docente articulada, coherente y conectada con la realidad de los distintos niveles y de los grados escolares y que además facilite la articulación curricular entre la educación preescolar y la básica primaria.

CONCLUSIÓN

A partir de las consideraciones que se han manifestado partiendo de la revisión realizada a la literatura especializada, se puede concluir que el aprendizaje es un tema que se desarrolla en la cotidianidad de los individuos, lo cual es inacabado y en constante construcción. Por este motivo, el ser humano debe recibir una educación de calidad desde su nacimiento, como un derecho que tiene por ser humano, que le permita superar la ignorancia, lo anterior en palabras de Freire, (1990), significa "convertirse conscientemente en un ser inacabado.

En un ser en constante búsqueda de un aprendizaje mejor", (pág. 8); Por consiguiente, la escuela se convierte en el eslabón más importante para construir aprendizajes, donde se puedan tender puentes o conectores entre un grado inferior hacia otro inmediatamente superior. Asimismo, se debe resaltar que el fin del proceso educativo es incitar a los estudiantes el deseo de aprender, provocando disrupciones mentales que lo lleven a descubrir y construir, mediante pedagogías activas y participativas que vinculen al proceso formativo las características e intereses individuales del estudiante.

Por lo que sigue se menciona que en la definición de las estructuras de la educación deben vincularse dos perspectivas: la primera que hace referencia a la importancia de garantizar la sustentabilidad de cada grado formativo, manteniendo su articulación integradora como una sola unidad, es decir el sistema educativo como un todo en un solo conjunto y la segunda que tenga en cuenta, las individualidades del estudiante, como construye su proceso de aprendizaje de manera ascendente y permanente, generando disruptivas mentales, favoreciendo que la lógica institucional respete la autonomía del alumno para construir su propio aprendizaje.

En el mismo sentido se menciona que la articulación entre el preescolar y la básica primaria, requiere de canales comunes de modo que se promuevan los saberes necesarios para avanzar en el conocimiento, cimentar los saberes previos para generar los nuevos, garantiza el tránsito entre los distintos niveles sin generar rupturas entre ellos, es decir, se realizará con normal tránsito. Igualmente, dicha articulación requiere de una flexibilización curricular que permita conectar los contenidos y las actividades de acuerdo a su complejidad, así como

también realizar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes y establecer una estrecha relación con las prácticas de enseñanza.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alonso, G.H. (1999). *Estilos de Aprendizaje*. Bilbao, España: Mensajero.
- Azzerboni, D. (2006). *La articulación entre niveles: De la educación infantil a la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Durán, N. (2005). *Articulación primer grado*. [publicación de blog]. Recuperado de: <http://uepiedrazul.blogspot.com.co/2005/10/articulacin-preescolar-1-er-grado.html>
- Escobar, F. y Silva, M. (2007). Aula conjunta preescolar-primer grado, una experiencia de articulación pedagógica. *Revista Laurus*, 13(24), 408-431.
- Escobar, M. (1998). *Programa dirigido a docentes de Primer Grado basado en la articulación curricular del Preescolar a Primer Grado*. (Trabajo de maestría, no publicado). Universidad Bicentennial de Aragua, Maracay, Venezuela.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guerrero, A., Martínez, J. y Guazmayán, C. (2012). Articulación entre la Educación Media y Superior: Universidad de Nariño. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 741-753.
- Keefe, J. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia, USA: National Association of Secondary School Principals.
- Luchetti, E. (2007). *Prediseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Navarro, R. (2010). El salto de educación infantil a educación Primaria. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (6), 1-9. ISSN. 1989-4023.
- Odreman, N. (2001). *La situación actual de la Lectura y Escritura en el tercer Milenio*. [Documento en Línea]. Recuperado de: http://www.revistacandidus.com/revista/secs%2017/enfoque5_.htm
- Peralta, M. (2006, julio). Articulación entre la Educación Parvularia y Básica. *Cuadernos de Educación Infantil*, (1). Santiago de Chile: Instituto Internacional de Educación Infantil, Universidad Central.
- Presidencia de la República de Colombia. (1997, septiembre 11). *Decreto 2247, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-104840.html?_noredirect=1

- Rangel, J. (2011). *Hacia la articulación y transición entre la educación inicial y el primer grado de educación básica*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE). (1984). *Diccionario de autoridades*. (20° ed.). España: RAE.
- Rodríguez, A. y Turón, C. (2007). Articulación preescolar primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-6. doi: 10.35362/rie4442221.
- Solarte A. y Heres J. (2015). *La lectura y escritura como proceso integrador del niño del nivel inicial al primer grado en la E. B. "José Regino Peña" del municipio Valencia, estado Carabobo*. Venezuela: Campus Bárbula.

Cómo citar este capítulo:

Gamero De Aguas, C. (2018). Articulación educativa entre el nivel de transición de educación preescolar y la básica primaria. En J. D. Hernández, C. Gamero De Aguas, L. V. Barrera Rodríguez, H. M. Soto Salas, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, . . . A. Ossa Montoya, A. Silvera Sarmiento, C. Correa de Molina, Y. Ariza Angarita, & A. Villalba Villadiego (Comps.), *Prácticas educativas para el fomento de la calidad y la investigación* (pp. 21-32). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Formación de docentes investigadores: apuesta clave para una educación de calidad⁶

Laura Vianey Barrera Rodríguez ⁷

Resumen

La formación y actualización del docente es un proceso formal que requiere contar con un grupo de expertos profesionales con altos niveles de calidad que operacionalicen las prácticas pedagógicas apropiadas para alcanzar altos niveles de eficacia (Banco Mundial, informe sobre la educación en Colombia, (2008, p.37-38), en función de ello, estos factores llegan a convertirse en ejes claves dentro de los estudios que evidencian su desarrollo y grado de avance. de los acuerdos de Dakar 2000, declarados en los informes Unesco 2005 y 2015. Se evidencian logros significativos en calidad educativa y responsabilidad y extensión, inclusión, equidad; así como desafíos por cumplir en materia de pertinencia académica, los tics y la investigación.

Lo anteriormente expresado conlleva reconocer la formación para la investigación como la guía pedagógica que orienta el desarrollo autónomo del pensamiento y el descubrimiento entre otros aspectos, del mismo modo es altamente relevante la relación existente entre el nivel de formación de los formadores y su impacto en la investigación educativa. En función de ello, es posible avistar propuestas de mejoramiento para la formación de docentes investigadores en el programa de maestría en educación ofertado por la Universidad Simón bolívar sede Cúcuta.

Palabras clave: Calidad, investigación, pedagogía, docentes

6 Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

7 Licenciada en Biología y Química, Especialista en Prácticas Pedagógicas Universitarias, Maestría en Educación, 2do año de Doctorado en Ciencias de la Educación. Correo: lbarrera@unisimonbolivar.edu.co

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior ejercen un rol trascendente en la cualificación de talento humano, de allí que sean ya que son reconocidas como eje articulador del desarrollo en las ciudades, regiones y países, siendo elevado su reconocimiento como factor clave para promover la competitividad, la sostenibilidad y mejorar la calidad de vida.

En este sentido, la UNESCO (2009) plantea que:

La educación superior es una fuerza motriz del desarrollo cultural, social y económico de las naciones y las personas, como factor endógeno de aumento de capacidades y promotora de los derechos humanos, la solidaridad intelectual internacional, el desarrollo sostenible, la democracia, la paz y la justicia (p.1422).

Por lo que sigue, se menciona que la universidad como institución es acreedora de una larga trayectoria histórica, que ha dependido del momento épico del país en su desarrollo; situación que ha sido visible desde diferentes ángulos dando cuenta de los fines de la misma, de modo que es de suma importancia abordar el análisis de la educación superior y su papel de estimular pensamiento lógico reflexivo para generar un nuevo conocimiento, formando profesionales que impulsan el desarrollo regional dando muestras de los procesos formativos de los formadores investigadores.

Siendo la investigación componente fundamental en la actividad humana, la cual se desarrolla en su cotidianidad por cuanto la construcción de conocimiento es un proceso mismo innato de supervivencia, se trata de un compromiso de responsabilidad consigo mismo y con la sociedad, en cuya dinámica la academia, reflexiona, indaga, analiza y produce el conocimiento científico, llegando a generar evolución en la sociedad y transformaciones en la investigación, llegando a convertirse en pilar esencial de la educación universitaria.

De lo expresado en líneas anteriores es necesario preguntarse: ¿De qué manera se lleva a cabo la formación de formadores investigadores en Colombia, de modo que se visibilice el fomento del espíritu científico en su práctica docente?; en este propósito y como punto de partida de la reflexión se hace necesario revisar

¿cómo se encuentra regulada en Colombia la formación de docentes desde la misma Ley General de Educación, ley 115 de 1994?, en la que se identifican aspectos de la formación de docentes relacionados con: atributos de calidad, rigor científico, desarrollo pedagógico, respaldo a la investigación y finalmente pero no menos importante extensión en los niveles del servicio educativo.

En tal sentido, referido a la formación del docente colombiano se destaca la necesidad de revisar sus estructuras de formación y perfil deseado, conforme lo establece el Decreto 0709, de 17 de abril de 1996 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). El cual menciona:

Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo (...), que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica (1996).

Así las cosas, se menciona que actualmente se observa débil aplicación de ese discurso, por cuanto en Colombia cada vez toma más fuerza una interpretación errada de la calidad educativa centrada en indicadores externos que giran en torno a cuestiones distanciadas de la realidad educativa, donde se observa como epicentro al maestro, ante lo cual se considera es el momento de reflexionar acerca de volver la mirada a su proceso formativo debido a que lleva a costas la responsabilidad de promover crecimiento en la sociedad aportando ciudadanos formados que aporten al desarrollo social, lo cual se produce en la mayoría de los casos sin poseer las bases necesarias para hacerlo.

En cuanto a evaluaciones, indicadores y más comparativos a los cuales ya la academia al parecer se está acostumbrando, se tiene dentro de uno de ellos,

los bajos resultados en las pruebas de competencias de ingreso a la carrera docente del magisterio o de ascenso, o las pruebas Saber Pro de los estudiantes de pedagogía, las cuales tienen los resultados más bajos de todas las carreras, o comparando con programas acreditados las cuentas tampoco son alentadoras (De Zubiria, 2014).

De acuerdo a lo citado por Rincón (2010), el Ministerio de Educación Nacional en el 2014, propone el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, como respuesta al desarrollo de uno de los cinco proyectos estratégicos establecidos para desarrollar la política de calidad para el cuatrenio 2010 -2014 - Programa Nacional de Formación de Educadores.

Por lo que sigue, y considerando que el Ministerio de Educación Nacional enmarca la formación del docente colombiano en lineamientos y políticas, aún se observa desfase del currículo por cuanto se continúan promoviendo visiones separadoras opuesto a la concepción de formación integral, ello conlleva a considerar que esta situación limita la capacidad del maestro para producir conocimientos nuevos e innovaciones educativas. Ante lo expresado Torres (1995) se refiere:

No basta con agregar adjetivos al nuevo perfil y tareas al nuevo rol docente, es preciso especificar lo que lo uno y otro implican de un nuevo currículo de formación y de nuevas condiciones de trabajo. Desde la perspectiva de la (re)definición del currículo docente, la pregunta que cabe plantearse es ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios educadores para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los docentes aprender? Lo anterior para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedista, instructor, disciplinador, y replantear su nuevo rol de investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, intelectual crítico, profesional autónomo (p. 50).

De acuerdo a lo anterior es de aclarar que las universidades cuentan con autonomía para proponer los diseños de sus estructuras curriculares, no obstante, estas se encuentran incrustas a un sistema de aseguramiento de la calidad que se

alimenta de los procesos de autoevaluación y culmina en la acreditación institucional. Donde se observan fuertes estructuras de organización, verificación de condiciones y seguimiento que demanda cumplir y desarrollar acciones que dan cuenta de requisitos de pertinencia y altos niveles de calidad; aspectos que la mayoría de los casos llegan a desorientar el verdadero sentido y compromiso de la formación, siendo delimitante de apuestas curriculares innovadoras alejadas de estructuras de medición o reporte frente a entidades de control nacional.

De este modo, se hace necesario que Colombia revise el sistema educativo para la formación de maestros investigadores de forma que se produzca el desarrollo de habilidades crítico reflexivas y prácticas pedagógicas innovadoras que conduzcan a verdaderas transformaciones de su realidad, al mismo tiempo que promueva un mayor reconocimiento de la profesión docente, estimulando maestros que naveguen en el campo intelectual de la educación, tal como lo visiona la Unesco (2004). *“docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación”*.

Por lo que sigue, la investigación en la formación de maestros se convierte en eje fundamental, especialmente en el nivel de maestría y doctorado, de allí que sea de suma importancia que supere el reduccionismo de la reproducción de contenido, tal como lo declara: Gutiérrez (2014) citando a Cabra y otros (2014), *“la educación en Colombia se ha caracterizado por ser predominantemente memorista y muy poco centrada en enseñar a pensar, de modo que, sin el componente de investigación, la formación del docente podría ser considerada meramente como reproductora de contenidos”*.

Lo anteriormente señalado refleja una realidad problematiza en la educación, centrada en la débil articulación de la educación y la investigación; ello por cuanto la docencia y la investigación son inherentes dentro del proceso de generar conocimiento en el que convergen tanto maestros como estudiantes, ambos sujetos del conocimiento. Es por ello que el aula debería ser un espacio de investigación no de transmisión de conocimiento, por cuanto a través de la investigación se desarrollan habilidades de autonomía, crítica e innovación.

En la misma línea Ordoñez (2002) se refiere resaltando la importancia del papel de la investigación en el quehacer del maestro, en función de ello y citando a Comenius (1986) en su *Didáctica Magna* (1657) considera que la educación debía apropiarse de juicios de la ciencia. Por tal razón debe haber un hilo entre la teoría y la práctica superando la reproducción para dar primacía a la acción, lo cual es apoyado por Giroux (1997) quien exhorta a reflexionar acerca de la naturaleza del ejercicio de educar viéndose más como el acto intelectual de un campo de conocimiento capaz de generar transformadores y no como tabula rasa instrumental y repetitiva.

En correspondencia con ello se menciona que casos como Norte de Santander han orientado sus acciones a formar docentes a nivel de pregrado en facultades de educación dentro de dos Universidades y una Normal superior, la Universidad de Pamplona y la Francisco de Paula Santander, las cuales cuentan con una trayectoria de 50 años en la región y con 7 programas ofertados. Por lo que sigue, para el nivel de posgrado, en la misma región se ofertan 5 programas de maestría distribuidos 4 en Universidades públicas y una en Universidad privada.

Por consiguiente, y centrándonos a la problemática planteada, si el propósito es formar docentes críticos, que con sus investigaciones generen transformaciones, se requiere potenciar los grupos de investigación de la región marcando su trayectoria investigativa especialmente dentro de lo educativo, por cuanto se convierten en referentes de comunidad científica en la región, del mismo modo generar espacios de discusión que empobrecen la formación convirtiéndose en fundamento de los programas académicos que ofertan las instituciones de educación superior. En ese aspecto se resalta que en la región Norte Santandereana se evidencian 6 grupos en el campo educativo, 1 en categoría A, 2 en C y 3 en D. dentro de lo que llama poderosamente la atención que solo un 9 % de su producción se encuentra identificada como generación de nuevo conocimiento.

De los planteamientos anteriores se establece que por Ley se establece la responsabilidad que tienen las facultades de educación de orientar la formación investigativa a nivel de pregrado y posgrados, ello por considerarla vital para el desarrollo de la región y el país, ello por cuanto formar un docente investigador

conlleva a generar innovaciones pedagógicas que posibiliten nuevas vías para la generación de nuevo conocimiento.

Lo anterior invita a reflexionar frente a:

- ¿Cómo las educaciones a partir de apuestas curriculares emergentes contribuyen a la formación de magister investigadores?
- ¿Cuál es la visión de ciencia, investigación y comunidades científicas que tienen en su imaginario los docentes en formación de la maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta?
- ¿Cuáles son las apuestas curriculares para la formación de docentes investigadores de la maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar de la sede Cúcuta, de modo que posibilite procesos de calidad?
- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas innovadoras que permean la formación de docentes investigadores de la maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta?

Es por ello que la propuesta que se presenta centra su propósito general en proponer orientaciones curriculares para la formación investigativa de maestros que permita el reconocimiento del mismo desde su quehacer pedagógico.

JUSTIFICACIÓN

En el trasegar de los días se cuestiona los bajos resultados que evidencian los indicadores de investigación en Colombia frente a países Latino Americanos en relación a producción científica, aspecto donde se observan grupos de investigación con baja producción que sea catalogado como generación de nuevo conocimiento y desarrollo tecnológico, igualmente son escasos los perfiles de investigadores categorizados como Senior Asociado o Junior a nivel nacional, ello se relaciona con la apatía hacia la lectura, la cual se manifiesta desde temprana edad y continua presente en los universitarios poco preocupados por ir más allá de lo que se recibe y genera en el aula, aunado a ello se menciona que es una constante observada en las pruebas de ingreso a la carrera docente o ascenso de la misma; lo citado corresponde solo a algunos ejemplos que terminando dirigiendo la mirada a la deficiente formación de los maestros.

Significa entonces que es de vital importancia profundizar sobre este tema para comprender ¿cómo se están formando los magister en educación?, en aras de determinar si su formación se orienta a fortalecer la visión investigadora en su quehacer diario o simplemente continua evidenciándose el transmisionismo de su saber, igualmente reconocer si las estrategias institucionales que se conducen desde los programas abordan la investigación como hilo conductor de los saberes en el currículo.

En tal sentido Díaz (1993), relaciona dos campos, uno orientado desde la reproducción de lo que se ha escuchado o leído de otros maestros o intelectuales, (en el que se encuentran la mayoría de los maestros) y el otro desde la producción, que comprende aquellos que están en la investigación y es precisamente desde allí donde se espera que el maestro desarrolle y promueva la investigación educativa generando redes de conocimiento que visibilicen un diálogo permanente, siendo necesario revisar la formación de posgrados frente a la formación de maestros.

En relación con este último, revisando la investigación en la región Norte Santanderiana, se observa un grupo desarrollando investigación en el campo educativo, para lo cual cuentan con una línea de investigación relacionada con la formación de educadores, cuyos proyectos se observan con débil relación con la investigación y la formación docente; ante lo cual es altamente pertinente que en la región se realicen estudios con orientación hacia la formación investigativa del maestro, por cuanto ello permitirá desarrollar lineamientos para la formación de maestros críticos, que se auto cuestionen para mejorar su quehacer, ello por cuanto solo en el desacuerdo nace la necesidad de considerar e incluir distintas visiones; contrario de ello lo común es el desinterés en participar en cuestiones de carácter netamente intelectual y desafiante en reflexiones teóricas, prefieren centrarse en lo técnico.

MÉTODO

En referencia a la situación planteada, centrado en la formación de docentes investigadores, se menciona que el abordaje de la presente investigación se hizo desde el paradigma interpretativo, el cual en palabras de Koetting (1994) citado por Guardián (2007), centra su atención en la comprensión del objeto de observado,

buscando su aproximación interpretativa para presentar una estructura del todo, dentro de un contexto social.

En este propósito, lo interpretativo puede ilustrarse como un proceso en espiral que comienza con una comprensión preliminar, avanza en la exploración haciendo énfasis en el detalle para finalmente llegar a un conocimiento holístico profundo del fenómeno a estudiar.

En efecto el presente proyecto gira en torno a la investigación cualitativa debido a que posibilita realizar descripciones sobre cómo se concibe el mundo de qué manera es pensado por los individuos de un grupo, aspecto donde convergen docentes, directivos, estudiantes y egresados del programa de maestría en educación; estudiar cualitativo del ser (los impulsos, deseos y motivaciones provoca descripciones detalladas y completas de la situación estudiada, aportando miradas y explicaciones a la realidad subjetiva presente en las comunidades y la sociedad (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Cabe agregar que las categorías planteadas en el proyecto expuesto, posibilitan abordajes de tipo investigativo debido a que lo que se busca es la comprensión de la formación de docentes investigadores, vínculo que se considera imprescindible para estudiar a profundidad temas de la investigación cualitativa empleando para ello un diseño abierto y flexible, con más validez interna que externa. En relación al enfoque y en correspondencia con el paradigma interpretativo, declarado en esta propuesta, con el fin de comprender la formación de docentes investigadores se asume como método la etnografía, debido a que "... el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares" (Martínez, 2005).

Como ya se ha aclarado la etnografía es considerada la vía por excelencia para identificar los rasgos culturales de un problema y reflexionar de manera permanente sobre su comportamiento dentro de ese entorno. Lo anterior se convierte en el camino para transitar por la organización cultural y el plan de estudios hasta llegar a la formación del magister en educación en la Universidad Simón Bolívar

sede Cúcuta, ello conlleva a develar lo obvio, lo que en términos de Rockwell (1985) se considera como “*documentar lo no documentado de la sociedad y de las escuelas*”.

Resulta oportuno mencionar que los principales actores de la presente investigación son los directivos (director del programa), docentes que orientan los módulos de fundamentación científica de la investigación educativa y de los módulos de los colectivos de talleres de investigación de la práctica docente, quienes son los directos responsables de orientar en los cuatro semestres del plan de estudios, estudiantes (10) y egresados (5) del programa de maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

Igualmente se destaca que para el levantamiento de la información se tomó como criterio la selección discriminada, lo cual según Strauss & Corbin, (2002), consiste en seleccionar lugares, individuos y documentos que aumenten las variedades de análisis comparativo. En cuanto a sitios se selecciona la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, debido a que actualmente oferta el programa de maestría en educación, el cual cuenta con una población de 195 docentes, distribuidos así: el 95% en ejercicio y un 80% de docentes en el sector oficial de básica, media y técnica, anexos a la Secretaría de Educación Municipal de San José de Cúcuta y a la secretaria de Educación del Departamento del Norte Santandereano.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección empleados se menciona se seleccionaron siguiendo los criterios planteados por Martínez (2006) las cuales corresponden a las más utilizadas por los etnógrafos que son: el análisis de contenido, la observación participante, la Entrevistas a profundidad, y los grupos focales. Siendo las dos últimas aplicadas sobre tópicos puntuales que van surgiendo en el transcurso de la investigación.

Aunado a lo anterior esta investigación se apoyara en la técnica de análisis categórica la cual reduce la incertidumbre de la confiabilidad interna aportando mayor validez (Goetz, & LeCompte, 1988) del mismo modo la triangulación de datos es un insumo que recoge y analiza los resultados de la observación y la entrevista tan to a informantes claves como en grupos focales.

RESULTADO

El estudio que se presenta aborda la revisión de antecedentes acerca de la formación de docentes investigadores, siendo evidente que desde el siglo XIX con las ciencias de la educación se abrió el campo de exploración acerca de las instituciones y sus procesos formativos y sus dinámicas; se destaca en primera instancia un enfoque positivista abocando a la necesidad de promover procesos que incorporen la mirada de lo cualitativo a través de la interpretación investigativa dentro del contexto educativo.

Se observa el paso a la educación activa, donde tanto el maestro como el estudiante trasegan de un rol pasivo de transmisor y receptor de conocimiento respectivamente a asumir uno más participativo e incluyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Momento en el que se promueve la necesidad de un docente investigador que teniendo capacidad de observación pueda descubrir los intereses del estudiante para orientar sus actividades en función de sus necesidades, conllevando a revisar las estructuras del proceso de formación docente, trascendiendo de las normales hacia el campo universitario que involucra la investigación.

Por lo que sigue, la propuesta de la investigación-acción de Lewin (1992) cobra importancia en la formación de maestros investigadores debido a su carácter social identificando problemas del contexto educativo y promoviendo a través de la investigación nuevas soluciones en entorno al replanteamiento de decisiones y acciones en el ámbito que se desenvuelve.

En el mismo sentido desde el ámbito de la investigación-acción aplicada a la investigación educativa, se destaca el trabajo realizado en los años 70 en Gran Bretaña, por Stenhouse (1985) y Elliott (1991), quienes explican la importancia que tiene la investigación acción como estudio que aborda las prácticas sociales en el campo educativo favoreciendo en últimas mejorar la calidad de la investigación por su nivel de detalle a través de la creación de esquemas de representación de cada fase de la investigaciones pasando por la recolección y sistematización de la información dentro del campo interpretativo

En el mismo sentido, los aportes de Ossa y Suarez (2013), centrados en Latinoamérica evidenciaron la necesidad que la investigación se le atribuya la competencia profesional, favoreciendo promover las condiciones de las reformas educativas, lo que a nivel de Colombia origina investigar entorno al aprendizaje y la evaluación en las escuelas.

En este sentido se mencionan que los avances en Latinoamérica en el tema de la formación de maestros investigadores provienen de diversos estudios llevados a cabo en contextos urbanos arrojando como resultados un auge en la investigación educativa desde la etnografía, reconociendo el carácter cualitativo de su naturaleza social en el que se reconoce el maestro como sujetos activos del proceso el cual hace especial énfasis en el movimiento pedagógico que centra la reflexión y la investigación por parte del maestro como un aspecto de vital importancia.

En Colombia particularmente se encontraron aportes de la investigación en la historia de las prácticas pedagógicas lo cual ha generado un estandarte en la resignificación del oficio del maestro, lo cual se evidencia en la reconstrucción histórica del proceso educativo, produciendo como resultado nuevas prácticas pedagógicas (Soto-Salas, et. al., 2018; Correa. Et. al., 2018), en el que el discurso y saber pedagógico se convirtieron en objeto central de estudio, en este sentido el trabajo realizado por Ossa y Suarez (2013) contribuye estableciendo la relación maestro-investigación aún vigente en las últimas décadas del siglo XX.

Del mismo modo otros grupos de investigación universitario han hecho frente a la investigación en la formación de maestros buscando impactar las políticas públicas, casos como la Universidad de los Andes en el 2014 titulada "Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos", El cual hace un recorrido por la revisión de los programas de formación inicial de maestros, dejando visible la importancia de invertir en mejorar la imagen de la carrera docente a través de una mayor exigencia en la selección, evaluación y acompañamiento a los docentes.

Por su parte la Pontificia Universidad Javeriana realizó para el MEN en el (2015) titulada "Formación en investigación e innovación en programas de licenciatura en los campos de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Ciencias Naturales y Educación y Pedagogía", cuyo principal aporte fue el rastreo y análisis de los

objetivos y estrategias de formación en investigación e innovación aplicados en cuatro campos de conocimiento, logrando demostrar que en los últimos treinta años la investigación y la innovación han sido piezas claves en la preparación de los maestros desde la tríada profesionalización, cualificación y actualización, llegando a inscribirse en políticas de profesionalización docente desplazando las prácticas de enseñanza por tareas investigativas y de innovación orientadas a generar conocimiento pedagógico y transformaciones en el aula y la escuela (Marín & Cabra, 2015).

Por último, pero no menos importante se menciona el trabajo realizado por la Universidad Pedagógica Nacional para el Instituto de la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en torno al proyecto: Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012, para la alcaldía de Bogotá, del cual surge la publicación "Pensar la formación de maestros hoy.

Convirtiéndose en una propuesta desde la experiencia pedagógica, haciendo visible el debate entre la formación o la profesionalización docente generando un aporte valioso a la calidad educativa pretendida en la política nacional, planteando otras formas de pensar la formación docente.

Para finalizar en el plano internacional países como España, cuentan con el observatorio internacional de la profesión docente que opera desde la desde la Universidad de Barcelona, donde participan 47 instituciones entre Universidades e Institutos de formación, Ministerios de Educación y movimientos, igualmente también se vinculan países como Alemania, Rumanía, Portugal, Reino Unido e Italia; por su parte en Latinoamérica se destaca Uruguay quien preside este observatorio con la participación de México, Argentina, Chile, Cuba, Venezuela y Colombia. Es de destacarse que desde el observatorio se promueven proyectos de investigación e innovación dirigidas a actividades de formación y divulgadas y dirigidas a personas con intereses comunes en la educación y el desarrollo profesional del profesorado.

CONCLUSIONES

Después de lo anteriormente expuesto y luego de la exploración de antecedentes se pudo concluir que para concebir y materializar una educación de calidad, se requiere volver la mirada a la re significación del proceso formativo del maestro

y el papel que juega la investigación en su práctica pedagógica, de modo que posibilite garantizar un ciudadano y un profesional con visión mundial que aplicado al contexto genere transformaciones de su entorno y genere desarrollo que mejoren sus condiciones de vida, ello involucra revisar políticas educativas tomando como referencia la experiencia de países que han encontrado la llave maestra para generar una educación de calidad llegando a convertirse en potencias mundiales en educación como el caso de Finlandia.

De lo expresado se resalta que para alcanzar tales propósitos se requiere favorecer la cualificación y el bienestar docente de modo que sus experiencias produzcan frutos a través de la investigación, generada desde la escuela, que igualmente impacta en espiral procesos curriculares resignificados que genera nuevas líneas de interés investigativo desde y para el contexto educativo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Banco Mundial. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/522681468026421049/La-calidad-de-la-educacion-en-Colombia-un-analisis-y-algunas-opciones-para-un-programa-de-pol-237-tica>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Cabra, F. y Marín, D. (2015, ene-jun). Formar para Investigar e Innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 149-171. doi: 10.17227/01203916.68rce149.171
- 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 de Molina, C., Silvera-Sarmiento, A., Ariza, Y. y Villalba, A. (2018). *Prácticas Educativas para el Fomento de la Calidad y la Investigación. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria. Crisis Planetaria: el Movimiento de la Ecopedagogía*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- De Zubiría, J. (2014, 12 de octubre). *La evaluación de los docentes en Colombia*. Revista Semana. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-evaluacion-de-los-docentes-en-colombia/411775-3>

- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios, Universidad del Valle.
- Díaz, O. (1997). Políticas educativas y formación de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (10), 43-50. ISSN: 0121-2494. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- García, S., Maldonado, D., Saavedra, J.E., Perry, G. y Rodríguez, C. (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. ISBN: 978-958-8575-49-0. Colombia: Punto Aparte Ltda.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño en Investigación Educativa*. Madrid, España: Morata.
- Guardián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Gutiérrez, M.F. (2014) ¿Maestros investigadores e innovadores? *Pesquisa, Revista de la Universidad Javeriana*, 30(03), 9-10. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/maestros-investigadores-e-innovadores/>
- LeCompte, M.D. & Goetz, J.P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3), 387-400.
- Lewin, K. (1946). La Investigación-Acción y los problemas de las minorías. *Journal of Social Issues*, (2). En (1992). *La Investigación-Acción Participativa; inicios y desarrollos*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Martínez, M. (2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Morín, 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
- Morín, E., Ciurana, R. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Barcelona, España: UNESCO-Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/64291196.Morin-Ciurana-Educacion-en-La-Era-Planetaria-1.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (2004) *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Santiago de

- Chile: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (PROEDUCA-GTZ).
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para la transformación social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Recuperado de: www.unesco.org
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (2015). *Informe América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la educación para todos*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Regional-EFA2015.pdf>
- Ossa, A. y Suárez, J. (2013). *El maestro investigador en Colombia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla, España: Díada.
- Presidente de la República. (1996, abril 17). *Decreto 709, por el cual se establece el Reglamento para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional*. Colombia. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86215.html
- Rincón O. (2010). Análisis de la política de educación actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. *Magistro*, 4(8), 33-48. ISSN: 2011-8643.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Soto-Salas, H., Correa, C. y Silvera-Sarmiento, A. (2018). Formación doctoral y calidad de la educación: un saber sometido. En Correa, C., Silvera-Sarmiento, A., Ariza, Y. y Villalba, A. (coord.). *Prácticas Educativas para el Fomento de la Calidad y la Investigación, Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A.L., Corbin, J. y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Torres, R.M. (1995). La formación de los docentes: ¿Qué se dice?, ¿Qué se hace? En *Seminario Nuevas formas de aprender y de enseñar, demandas a la formación inicial del docente*. Santiago, Chile: CIDE/UNESCO-OREALC/UNICED.

Cómo citar este capítulo:

Barrera Rodríguez, L. (2018). Formación de docentes investigadores: apuesta clave para una educación de calidad. En J. D. Hernández, C. Gamero De Aguas, L. V. Barrera Rodríguez, H. M. Soto Salas, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, . . . A. Ossa Montoya, A. Silvera Sarmiento, C. Correa de Molina, Y. Ariza Angarita, & A. Villalba Villadiego (Comps.). *Prácticas educativas para el fomento de la calidad y la investigación* (pp. 33-48). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Formación doctoral y calidad de la educación: Un saber sometido⁸

Héctor Manuel Soto Salas⁹ – Cecilia Correa de Molina^{**} - Astelio Silvera Sarmiento^{***}

Resumen

Por razones históricas, la escuela normal y el maestro, fueron pensados como instrumentos para cohesionar a la sociedad civil con la sociedad política; en el viejo país, la normal fue una identidad para consolidar la construcción de la nacionalidad con una nueva ética ciudadana. Esta fue la base de su tradición y de su identidad en la historia del oficio de maestro, sobre la cual se construyó la primera relación normal –sociedad. El normalismo en Colombia como en América Latina, es parte de un gran relato que ayudó a sostener y darle fortaleza, a los grandes proyectos de desarrollo y de democracia, pero las nuevas políticas, derivadas de los recientes modos de producción, lo la desplazaron, debilitaron y marginaron hasta su casi desaparición. Hoy, desde la reestructuración y acreditación se construye una nueva relación normal –sociedad necesaria para una nueva sociedad y nueva educación.

Abordar el tema de la formación doctoral implica una reflexión de sus estructuras, visiones e interpretaciones del concepto de calidad de la educación desde enfoques macro sociales que superan los indicadores basados en la eficiencia, administrativa, trascendiendo en impactos en la práctica pedagógica, de allí que la presente investigación centre su atención en comprender el significado que tiene un Doctorado en Ciencias de la Educación frente a la Calidad de la educación; todo un desafío para promover formación pertinente. La metodología empujada en su abordaje fue analítica descriptiva y se obtuvo como conclusión que se observan avances y retrocesos en calidad educativa, una mirada integral de la evaluación invita a reflexionar acerca de las cambiantes necesidades; opuesto de cómo se describe aún se mantienen costumbres contrarias que atentan contra la calidad.

Palabras Claves: Calidad educativa, procesos formativos, maestro.

⁸ Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

⁹ Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, Magister en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación.
^{**} Postdoctora en "Currículo, subjetividad y construcción de ciudadanía", CIPOST, Universidad Central de Venezuela. Ph.D. en Ciencias Pedagógicas. Mg. en Administración educativa. Socióloga, Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla y psicopedagoga, UNICOSTA. Correo electrónico

^{***} Abogado. Magister en educación, Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctor en Derecho

INTRODUCCIÓN

El escrito que se presenta dimana de una investigación desarrollada en un grupo de instituciones formadoras de maestros, en distintos contextos: Barranquilla-Atlántico; Corozal-Sucre; San Juan del Cesar-Guajira; Caicedonia -Valle y Cartagena-Bolívar, en el espacio de la confrontación con El Estado, por la definición de política y construcción de un Sistema de Formación de Educadores. En función de ello, las reflexiones presentadas son elaboradas a partir de un camino heurístico que evidencia una estrecha relación con el paradigma de la complejidad y la Investigación Acción (IA), permeada de un enfoque crítico-social, cuyos datos son organizados en cinco fases: I. teórico -empírica (observación participante del autor en visitas realizadas); II. trabajo de campo (documentos del MEN, informe de los pares académicos, las conclusiones de encuentros regionales y nacionales); III. empírica-teórica (encuestas y entrevista a los actores directos); IV. procesamiento de la información-contrastación con teorías; V. Sistematización e informe.

De acuerdo con los razonamientos iniciales sería pertinente comprender ¿Cuál es el significado que tiene un Doctorado en Ciencias de la Educación frente a la Calidad de la educación?

¿Qué significado tiene ser Doctor en Ciencias de la Educación? y cuál es su impacto en la cultura escolar y cotidianidad educativa?

¿Qué papel juega la concepción de Ciencias de la Educación encarnada en los diferentes niveles del sistema educativo?

En tal sentido se menciona, que estos interrogantes tienen distintas respuestas en los programas donde se ofertan aun con la misma o distinta denominación. De lo mencionado se infiere que existe una multiplicidad de temas que requieren ser incluidos como contenido tanto en el aula como en la investigación formal, al mismo tiempo que es perenne el debate sobre los métodos y técnicas más apropiados para ser usados en la actitud y acción de investigar.

Por lo que sigue, se reconoce que no existe duda alguna sobre el nivel que el doctorado tiene convirtiéndose en un campo distinto en la formación avanzada,

con un campo teórico amplio, pero con posibilidades de ser delimitado conforme su campo de estudio, pero, sin duda, con contornos fluidos.

Se destaca que los doctorados son un campo único dueños de su propia historia, desde su nacimiento y formalización en Alemania (1808) por el filólogo y estadista Alejandro de Humboldt (1767-1835), que definió sus propios límites, con las marcas dinámicas en el desarrollo epistemológico.

No obstante, en condiciones actuales donde apremia la emergencia de un cambio social histórico y cultural de la política pública, se evidencia que la formación de maestros reclama, su pertinencia en el campo académico, ello implica recontextualizar y focalizar su identidad, reforzando su línea de pensamiento para hacer frente a la crisis de legitimidad dentro del sistema educativo, afectado por el rompimiento de la estructura cultural y social, la familia, la individualización que inhibe las intersubjetividades y conduce al agotamiento de los semilleros colectivos que sensibilizan a la sociedad y se hacen visibles en la educación escolarizada.

Al respecto, se oyen las voces de organizaciones académicas como Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN) y gremiales como la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) y el Estado colombiano, que expresan lo siguiente:

Los doctorados y posdoctorados en el subsistema de formación avanzada, dentro del Sistema colombiano de formación de educadores, comportan un reto aún más alto, el de la construcción de teoría pedagógica que movilice la innovación creativa del conocimiento y circulación de saber pedagógico orientado a la transformación educativa, a la generación de modelos educativos propios para los múltiples contextos colombianos, a partir de estudios investigativos de altísimo valor pedagógico, que *realimenten* (subrayado de este autor) de manera permanente los horizontes de la formación docente. En aras de una educación de calidad, para un país multiétnico y multicultural como Colombia deben exigirse recompreensiones permanentes

de los procesos educativos que atiendan las condiciones sociopolíticas (MEN, publicado 2013).

Además, esta exigencia se extiende al debate entre pedagogía y ciencias de la educación, toda vez que se institucionalizan como un mecanismo del Estado para promover mejoras en el sistema educativo, a través de procesos como la acreditación y las interpretaciones de calidad y alta calidad. En tal sentido, los conceptos *calidad* (en general), y *calidad de la educación* (en particular), constituyen un campo incierto y conflictivo, donde converge de manera simultánea, el lenguaje cotidiano y el científico, proporcionando diferentes connotaciones a las posturas, teorías y escuelas de pensamiento manifestados en diversas épocas históricas.

De acuerdo a lo mencionado, el objetivo de un doctorado en ciencias de la educación reclama toda una *trazabilidad* en su organización, cuyas estructuras como programa académico contempla aspectos necesarios que promueven la construcción del saber pedagógico, ello favorece la orientación e innovación de sus prácticas pedagógicas, determinando en el diseño curricular los cimientos para *aprendizajes esenciales* hasta alcanzar unos *saberes secuenciados, en alineación y contextualización* visibles en su impacto social acorde con las exigencias permanentes que el contexto y el momento histórico.

En momentos actuales del tercer milenio, desde prolíficas y autorizadas voces, se levanta la alarma sobre la crisis de la educación y de la escuela la cual evidencia cada vez más acentuación. Se destaca que su presencia de manera simultánea no es coincidencia, pero se restringen recíprocamente. Existen muchas hipótesis sobre la crisis de la institución escolar entre ellas que es reflejo de dificultades que no han logrado superarse en la sociedad, volviéndose profundas por tratarse de tendencias sociales.

Como se ha mencionado, a través de la educación se pretenden dar solución a los problemas globales de la humanidad: desarrollo social, gobierno, democracia, intervención, participación, justicia, preparación para el trabajo, ética cívica y moral, individualización y socialización de niños y jóvenes. De allí que sea la educación la encargada de trabajar el pensamiento y conducir el espíritu científico, el desarrollo de la creatividad, la generación de los saberes, conoci-

mientos. Opuesto de cómo se describe, el mundo pareciera ir de espaldas de estos propósitos. (Posada, 2005).

Resulta oportuno mencionar que el componente de calidad que se aborda en la definición institucional, se relaciona de muchas formas con la función administrativa que el Estado coloca como mecanismo para asegurar la eficiencia de los procesos que conforman su misión, concepto eficientista que tiene defensores y detractores críticos. En efecto, los primeros sugieren que hace parte de la mutación en la visión de educación trazada por el MEN, como estado; los segundos cuestionan que estos discursos se convierten en excusas para evadir las responsabilidades que sobre algunos procesos tienen los actores sociales.

MARCOS REFERENCIALES DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

“El **Doctorado en Educación** es un espacio para la producción de nuevo conocimiento y el pensamiento crítico en torno a la **educación**, sus medios y sus fines” (negritas del texto original)(Universidad del Norte)”

Este doctorado se orientará de modo específico a formar investigadores en educación y pedagogía, poseedores de un espíritu de liderazgo participativo y una visión holística e interdisciplinaria, capaces de desarrollar conocimientos pertinentes sobre la temática socioeducativa del país y el mundo, especialmente de América Latina y el Caribe, así como a diseñar y llevar a cabo estudios relacionados a problemas concretos y de alto impacto social (Universidad Santo Tomas).

En este mismo sentido, se enfatiza en el aspecto sociopolítico de la educación que sus líneas de investigación afronten la educación trascendiendo la pedagogía y los espacios del aula para indagar por la cercana relación entre la educación y los procesos sociales y políticos de la nación y del continente. Cabe agregar que en el espacio curricular del Doctorado se conceptúa la educación como un proceso de construcción de equidad social, inclusión política y transformación cultural (Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle).

“Forma investigadores con autonomía intelectual para comprender, teorizar e intervenir en los factores de las culturas socioeducativas, desde la perspectiva

en red en el contexto internacional y la construcción de nación desde la región” (Misión del Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Tolima).

Este Doctorado pretende buscar vías de intervención a los problemas sociales a través de los Grupos de investigación, proponentes de soluciones relevantes para el desarrollo regional y nacional con mirada internacional; de modo que estos desafíos le lleven a comprometerse con la investigación en contexto educativo, incidiendo la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas, las políticas educativas y los contextos formativos. ¡La investigación desarrollada a través de la tesis doctoral, contribuirá al avance significativo de las ciencias de la educación en sus diferentes manifestaciones en la cotidianidad educativa (subrayado nuestro)! (Universidad Simón Bolívar).

Como se ha visto, el Doctorado en Educación, centra su perfil fundamentalmente en aportar a la formación de Investigadores, de ahí que, el egresado, este llamado a generar profundo conocimiento de la teoría educativa, con habilidad para el trabajo interdisciplinario que posibilite hacer frente a diversas problemáticas relacionadas con el estado de la educación en sus distintos niveles; cualificados para el desarrollo de planes y proyectos investigativos; al igual que diseño y alineación de actividades académicas de educación continuada formal y no formal, hoy llamada educación para el trabajo y el desarrollo humano. (Universidad de Caldas).

El Doctorado en Ciencias de la Educación, desde la Línea de Formación Doctoral: Pedagogía, Currículo y Didáctica en el contexto de la Calidad de la Educación, se tiene como eje principal la formación de investigadores con las competencias que lo habilitan para el estudio científico de los problemas educativos desde una configuración interdisciplinaria y transdisciplinaria, de modo que favorezca la propuesta de soluciones a la compleja red de problemas educativos del contexto regional, nacional e internacional.(Universidad del Atlántico).

EL CONTEXTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Como punto de partida se menciona que la calidad de la educación ha tenido variadas interpretaciones que van desde los enfoques macrosociales centrados en la eficiencia, eficacia y efectividad administrativas, hasta llegar a las

organizaciones educativas, centrando su atención en temas como: la práctica pedagógica, el currículo, la deserción escolar, la cobertura, la gestión entre otros.

Por consiguiente, es necesario ver esta época de reformas¹⁰ no solo como una etapa de la sociedad en la que se experimentó cambios técnicos imprescindibles para hacer ajustes al sistema educativo, a las demandas del cambio económico y tecnológico, sino que también se convierte en una oportunidad de intentar superar la crisis educativa planteando propuestas para construir y comprender el significado que la educación tiene para el cambio y la transformación humana y social. Aspecto en el que es importante relacionar la calidad educativa con el propósito social de las políticas de reforma, para favorecer efectivamente la calidad de los educadores (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, Documento Publicado, 2013)¹¹

Dadas las condiciones que anteceden se menciona que existen temas controversiales, con dimensiones macro y microsociales, relacionados con la calidad educativa. Entre los macrosociales encontramos: educación como deber, derecho y servicio público, administración y descentralización educativa, globalización, sociedad del conocimiento, desarrollo humano y reformas educativas. Entre los temas microsociales, el rol de la organización escolar, la cultura organizacional, el aula, la clase, los maestros y la familia (Posada, *et al.*).

De las premisas anteriores se infiere que alcanzar una educación de calidad involucra controlar las tensiones, entre lo global, local, universal y singular; lo ideal, espiritual y lo material, la historia y la modernidad, en este aspecto, algunos consideran que esta última aún se encuentra en fase de construcción como proyecto social, en el cual se observa un desvío de los modos, pero aún se mantienen sus objetivos (Avendaño, *et al.*); otros en cambio afirman que la época medieval aún continua presente la manera como se enfrenta el apren-

10 Para el caso de Europa, leer la Declaración de Lisboa del año 2000: convertir a la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Tarabini & Bonal, 2011).

11 Documento producto de seis Encuentros Nacionales 2012-2013. (MEN, Facultades de Educación, ASCOFADE, Escuelas Normales Superiores, ASONEN, Secretarías de Educación, Academia) hacia la construcción de un nuevo Sistema de Formación de Educadores y establecimiento de política.

dizaje. A pesar que es imprescindible aprender a ser posmodernos, dispuestos a seguir la gran aventura intelectual que, a pesar de nuestra supuesta inclinación por la vida intelectual hemos rehusado emprender (Raschke (2003), citado por Esteves (2003)); de igual manera el avance del conocimiento y la capacidad del ser humano para incorporarlo.

Por lo que sigue se observa la existencia de una estrecha relación o micro mundo entre la educación y la escuela, espacio donde se realiza el acto y hecho educativo, por cuanto es en el aula, donde se materializa la calidad en la educación, por lo que se intuye que la educabilidad¹², es una condición esencial que debe ser tenida en cuenta en el proceso educativo para alcanzar el objetivo deseado. No obstante, la realidad muestra una cosa distinta por cuanto en el aula prevalecen los formalismos metodológicos y el rigor de la norma disciplinaria, apropiados como vías para “dictar la clase”, obteniendo con ello una conducta de adiestramiento y la llamada “*trasmisión de conocimientos*”, contraponiendo la educabilidad (como hecho educacional, el poder ser educado, en términos aristotélicos) con la enseñabilidad (en su proceso cognoscitivo). Lo anterior representa una filosofía, la cual, se construye y transforma desde el concepto de mejora de la calidad de la educación.

Aunado a lo anterior se encuentra el maestro eje articulador del desarrollo y transformación del ser como resultado de un proceso de formación con calidad, por tanto, referido al papel del maestro en la clase y el aula se menciona:

El educador y su formación representan el asunto central del cambio educativo en una época de transformaciones sustanciales de la sociedad. La manera como el educador sea formado y lo que esto significa para su relación con el estudiante una vez que el educador actúe en terreno, hace la verdadera diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, Documento publicado, 2013)

12 La educabilidad es posible, porque el hombre es capaz de aprendizajes, tanto escolares como de comportamiento. Y el hombre es educable, porque puede comunicarse, n una doble esfera: la del saber y la de la relación personal” (Fermoso, P. 1985).

La relación educativa, entre las personas que intervienen como agentes del proceso educativo, está orientada a despertar la indagación y la curiosidad, así como la búsqueda del conocimiento autónomo (cognitiva y moral), ello conlleva a fomentar el rigor intelectual generando las condiciones necesarias para asegurar el éxito en el proceso de aprendizaje, partiendo desde la enseñanza misma, (ello por cuanto el acto de enseñar y aprender son indisolubles siendo imposible concebir el uno alejado del otro, por lo que forman parte simultánea del acto pedagógico (Fermoso, 1985).

Por su parte autores como De Zubiría (2016), consideran que el problema de la educación se encuentra en el desarrollo, no el aprendizaje. En apoyo a lo mencionado la escuela debe enseñar a aprender a pensar, aprender a comunicarse y aprender a convivir. De allí la importancia de problematizar el conocimiento de modo que se visualice su declaración con los contextos específicos, colocándolos en perspectiva, favoreciendo establecer relación entre la solución del problema de manera concreta. Por lo que sigue, se observa una estrecha relación entre el trabajo académico y las experiencias que se producen en lo relacional y dialógico del educando, convirtiéndose esto último en la esencia del proceso pedagógico.

En apoyo de lo expresado, Leroy (1970) menciona:

La relación pedagógica es la condición esencial de una influencia profunda sobre las motivaciones que orientan la afirmación del yo y el ejercicio de la vida intelectual. La importancia de las relaciones afectivas se pone de manifiesto si se considera el objetivo educacional general, el desenvolvimiento de la personalidad.

Se observa claramente que el maestro se convierte en parte fundamental del desarrollo de la personalidad del educando, por lo que es de suma importancia que en el acto pedagógico emplee mediaciones pedagógicas donde se promuevan los juicios que refuercen el sentido de responsabilidad individual; altamente apremiante en las sociedades modernas. Para lograr tales propósitos los maestros necesitan contar con nuevas habilidades que le ayuden a afrontar estos nuevos quehaceres, todo un cambio mental que invite a la trans-

formación del educando y de la escuela para comprender y vivir en la sociedad del conocimiento.

Lo anterior indica, que la formación y profesionalización de los maestros tiene un papel relevante en la formación, visionándose como el más amplio, novedoso y enriquecedor, de los agentes mediadores, cuyas interacciones han sido señaladas por la UNESCO en distintas ocasiones, resaltando el valor de los profesores como factor clave para alcanzar la calidad en la educación. En Europa, nunca ha tenido éxito una reforma educativa que se haya querido llevar a cabo sin contar con la colaboración y la aceptación del profesorado (Prats y Reventós, 2005).

En esta misma línea de pensamiento, reconocido el papel del educador como protagonista de procesos de cambio en la educación, y desde la concepción de la escuela como organización de aprendizaje, se hace necesario repensar para fortalecer las relaciones escuela-familia, de modo que renovar su entramado provoque nuevas miradas de la realidad, más aun considerando que igualmente la familia necesita adaptarse a las cambiantes condiciones, debido a que presenta transformaciones significativas dentro del proceso de emergencia global de la sociedad actual. De allí que sea necesario un nuevo contrato que vincule a la escuela las cambiantes condiciones del entorno.

Por lo que sigue y como aporte al debate adelantado Angulo (2012) señala cierta tipología que ubica dos categorías:

La primera marca la existencia de un docente edificado desde la práctica, que representa en sí un pensamiento socio crítica, cuyo principio fundamental consiste en examinar en profundidad el impacto que tiene la práctica del educador en sus dinámicas diarias a partir de la interrelación de sus actores sociales: los docentes, directivos docentes, estudiantes y/o los demás integrantes de la comunidad. En efecto, esta concepción se observa mediada por el levantamiento de una aptitud humanista y liberadora por parte del educador, a partir de lo que Freire (2004) denomina los “saberes del educador”, algunos de ellos conforman en sí mismo, su planteamiento social, lo cual representa un reto ético-político para el docente más allá de su propia concepción propia.

En segundo lugar, se menciona que existe una concepción del educador erigida desde una aproximación teórica, fundamentada a partir de una base tanto epistemológica como puramente pedagógica, y que de acuerdo a Contreras (2001) permite tres miradas distintas del docente: el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico. Experto técnico. También denominado enfoque tecnocrático por Giroux (1997). Aunado a ello Angulo (2012) se refiere diciendo que, al docente como experto técnico, (...) limitando su ejercicio a un desempeño pragmático basado en la solución instrumental de problemas aplicando conocimiento teórico y técnico producido en investigación científica. En este sentido Freire, (et al), otorga al experto técnico el carácter reduccionista definiéndolo como un sujeto hábil en la transmisión de saberes, ejercitador de habilidades operativas y muy poco formador.

El profesional reflexivo: Según Contreras, (et.al), soporta a partir de los planteamientos de Schön (1987) que reconoce la enseñanza como fenómeno multidinámico, y en el docente diferencias importantes entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción. (...). El primero se observa presente en la solución de problemas, pero no favorece comprender ¿de qué manera se soluciona el problema?

El segundo, se refiere al conocimiento relacionado con la reflexión en la acción, ello supone hacer uso por parte del docente de la capacidad reflexiva para evaluar, reorganizar y ajustar situaciones, posturas, comportamientos, modelos y métodos (...)

Por su parte el Intelectual crítico: promueve una mirada analítica-crítica que cuestiona las políticas, las estructuras sociales e institucionales cambiantes, critica el carácter focal del análisis reflexivo, pero diferencia la cavitación, en la ausencia de precisión (...) enmarca la reflexión en la definición de la situación o fenómeno objeto del análisis reflexivo” (Sistema Colombiano de formación de Educadores y Lineamientos de Política, 2013)

En síntesis, la calidad se convierte en el componente permanente en la formación de un docente y esta tipología es una característica que permea el acto y el hecho educativo, llegando a ser la clave para una educación de calidad, de ello

dan cuenta los países con mejores resultados en las pruebas internacionales. En este aspecto, de allí que sea de capital pertinencia el papel que representan las pruebas académicas estandarizadas aplicadas a los docentes con el propósito de evaluar la calidad de la educación, llegando a convertirse en un asunto polémico de gran debate académico.

Lo anterior conlleva todo un recorrido que va desde la negación a presentar el examen por parte de los docentes hasta la idealización de los mismos. No obstante, se ha avanzado, paso a paso, hacia una nueva posición de la evaluación integral que involucra todos los actores del proceso educativo y a la misma estructura institucional evidenciando un logro significativo para el avance en la formación docente.

En Colombia, particularmente se observan leves diferencias, en relación con los otros países latinoamericanos y caribeños, se observan avances y retrocesos en calidad educativa, aun con costumbres contrarias que atentan contra ella. De manera concluyente, se establece que la calidad de la educación en los distintos países hace parte integral de la problemática social internacional, más aún por considerar entre ellos se comparten culturas e historias similares.

Cabe agregar que al problema de la calidad en la educación se agudiza con el tema de la pobreza en altos niveles, evidenciando bajos índices de desarrollo humano, ahondando diferencias socioculturales, convirtiéndose en causas para que surjan y persistan márgenes bajos de calidad de la educación. Las cifras actuales del Departamento Nacional de Estadística (DANE), muestran que la pobreza alcanzó el 28% para la población colombiana, un aumento del 0.72% con respecto al año anterior (2015) en la Región Caribe se evidencia resultados superiores con respecto a otras ciudades del país, sin embargo, no se tiene un panorama favorable con un porcentaje promedio de pobreza del 32.5%¹³.

Por lo que sigue, en materia de resultados de las pruebas ICFES, se advierte una tendencia a promedios “bajos” e “inferiores” mantenida desde hace 25 años¹⁴; en

13 Con excepción de Barranquilla, que pasó de 22% a 21% en 2016, la situación en las otras ciudades no mostró mejorías. Montería, por ejemplo, presentó un aumento de 23 puntos porcentuales en la pobreza (31% en 2016); igualmente Cartagena pasó de 26,2% en 2015

14 Ver investigación publicada en POSADA ALVAREZ, Rodolfo M. Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes, El caso de la región Caribe colombiana. Bogotá: Santillana. 2005

este sentido llama la atención que los resultados se hayan estratificados entre municipios, colegios públicos y privados, jornada de estudio y géneros marcando grandes discrepancias entre ellos, dando muestras de la misma situación de divisiones del país y la región: donde los niveles medios y altos se encuentran concentrados en las ciudades centrales, mientras que la baja calidad en la periferia del territorio nacional, producto de la distribución inequitativa entre un departamento con otro.

En apoyo de lo mencionado a continuación se presentan algunos interrogantes planteados en publicación de el Heraldo en marzo de 2017**.

¿Qué muestran los resultados de las pruebas Saber, de este año en términos de calidad?

Se observa estabilidad en los puntajes promedio de los estudiantes que están próximos a terminar undécimo grado.

¿Y persisten grandes brechas?

En el país hay todavía grandes inequidades en las oportunidades de aprendizaje de los diferentes grupos. Por ejemplo, las condiciones socioeconómicas de la población son un factor que incide sobre los resultados. Estudiantes cuyos padres tienen un mayor nivel educativo, y que tienen acceso a determinados bienes culturales (periódicos, revistas, computadores, internet), tienden a tener puntajes más altos en las pruebas.

¿Es cierto que los exámenes para el calendario B son más difíciles pues hay una mayor proporción de colegios privados en este segmento?

Las pruebas aplicadas por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) son estandarizadas. Se utilizan los mismos criterios de medición para toda la población objetivo, lo que garantiza la igualdad de condiciones para todos ante las pruebas que van a presentar, sin discriminación de ningún tipo.

Además, el ICFES utiliza una metodología internacional para la construcción de las pruebas que asegura su validez y confiabilidad, así como la comparabilidad

** a 29,1% en 2016. En pobreza extrema, las principales ciudades de la Costa Caribe aumentaron el doble la proporción de personas en condición de pobreza..." (El Heraldo, 2017, marzo 26, p. 7B)

de los resultados en el tiempo y entre los diferentes grupos de referencia, por ejemplo, colegios oficiales y privados, niños y niñas, niveles socioeconómicos, regionales del país.

¿Qué es un buen colegio?

Esta es una pregunta compleja, pues son muchos los factores que entran en juego en el trabajo escolar y que pueden hacer la diferencia entre un “buen colegio” y otro que no lo es. Los resultados en pruebas externas Saber 11 no son el único indicador de calidad de un establecimiento educativo. Una escuela eficaz agrega valor, pues logra que sus estudiantes obtengan resultados superiores a los que se esperarían dada sus condiciones personales, sociales, económicas y culturales.

En el mismo sentido, los aporte realizados por Margarita Peña, directora del ICFES, en entrevista para la revista Dinero¹⁵

En la cual menciona que constituye un gran compromiso para el país superar las limitaciones propias de las pruebas estandarizadas y de sus resultados como indicadores únicos de calidad, cuyas valoraciones poseen el riesgo de interpretaciones sesgadas e injustas sobre el desempeño de los educandos y las organizaciones escolares, al margen de los contextos socioculturales concretos y la exclusión de la comunidad educativa.

Cuando se habla de indicadores, debe entenderse la contextualización para construir, cuantitativa y cualitativamente, un sistema de información (nacional y para cada institución y la formación del maestro); en la esfera de los lineamientos de política, para contextualizar las macropolíticas que dan origen a Planes, —como los decenales de educación, por ejemplo, Plan Decenal 2006-2016, en el cual se consolidó la perspectiva de calidad con la definición de los estándares básicos de competencia, y la evaluación en las distintas instancias del sistema educativo (de los aprendizajes, del docente y de los directivos docentes e instituciones)

Lo anterior acompañado de los planes de mejoramiento Plan Sectorial Educativo 2010-2014 “Educación de Calidad, el Camino de la Prosperidad”, el cual estableció

15 “Las pruebas del ICFES no son el único indicador”. Revista Dinero, septiembre 11 de 2011.

cinco proyectos de estratégicos para desarrollar esa política de calidad (Transformación de la calidad educativa; Formación para la ciudadanía; Calidad para la equidad; Aseguramiento de la Calidad Educativa en los Niveles de Preescolar, Básica y Media, y el Programa Nacional de Formación de Educadores).

LA PROBLEMÁTICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. TENSIONES Y TENDENCIAS

Existe una vasta literatura en torno a la problemática de la calidad de la educación, de acuerdo al contexto en el cual se desarrolle. De allí que su abordaje a partir de las reformas y políticas educativas enfrenta tensiones y evidencia tendencias que las afectan.

De ellas se destaca la tensión entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la mundialización de la cultura y el respeto a las culturas locales, el largo y corto plazo (la influencia de lo efímero) (Dellors, 1996). Aunado a otras como son: el reto de la globalización, la esquizofrenia de las reformas, la interacción dialéctica entre reforma e innovación y la fundamentación educativa (los fines de la educación). (Martínez, M.2005). Del mismo modo se observan las tensiones partiendo de débiles perfiles académicos de los candidatos a docente, pasando por los tipos y necesidades reales de la formación y capacitación “remediadora”, responsabilidades y evaluación para la acreditación (Cuenca, R. 2007)

Para Braslavsky (2008), la tensión se concentra en conferirle un significado histórico a la relación bidireccional de democracia y educación, lo cual se complementa con los presupuestos acerca de la tensión en calidad desde una visión heurística de la educación (Correa, (2013).

El origen del concepto de calidad en la educación surgió históricamente dentro de un contexto específico, procedente de un modelo de calidad orientada al resultado, situación que suscita resistencias, debido a que bajo estas ideas se encuentran los conceptos de eficiencia productiva; desconociendo lo social; por cuanto considera al docente como un obrero de línea, que aplica instructivos y

en el cual la “calidad” se obtiene por elementos producidos, que constituyen el producto final.

Para los intereses de la presente investigación, considerando que el proceso de autoevaluación en las instituciones de formación, se plantea como un proyecto de investigación con miras a la acreditación de Calidad, o mejor, a la excelencia; es preciso comprender la propuesta del Estado sobre el sistema de aseguramiento de calidad (AC).

Lo anterior por cuanto el sistema de aseguramiento de calidad (AC) debe ser abordado para su estudio por encontrarse en el centro de los procesos de autoevaluación en las Escuelas Normales Superiores, (ENS), y en general en las Instituciones de Educación Superior (IES), teniendo como base referente legales nacionales e internacionales, porque de la forma como sea interpretada y pensada depende en gran medida la directriz que orientara el proceso de investigación que se revise.

De lo anterior se desprende el pensamiento que en materia de aseguramiento de la calidad convergen serias discrepancias por los problemas presentados debido a la mirada instrumental de los indicadores, la distancia entre el proceso y el informe de los pares, el lenguaje y la escritura de los informes, la función y el sentido dado a la condición y al acto de valoración, propia de la acreditación lo que demanda su revisión y replanteamiento por parte de las Escuelas Normales.

En esta misma dirección, Basto (2013) considera que la concepción que existe del proceso de autoevaluación tiene una mirada técnica, orientado con el único propósito de conducirse a una acreditación cuyo fundamento se basa en definiciones, ponderación y verificación de los indicadores y factores asociados con la calidad. Privilegia el reconocimiento por encima del sentido de búsqueda de la excelencia académica. Propósito que bien puede ser ubicado en la Acreditación de las Escuelas Normales, al entender que el aseguramiento de la calidad es un medio y no un fin y debe adecuarse a los cambios del entorno.

En esa misma dirección, se menciona que la excelencia académica maneja una intrínseca relación con la construcción de conocimiento, porque las Normales al igual que las Universidades "interactúan con los acelerados cambios históricos en el conocimiento, la economía y la cultura, así como con el incremento de los problemas asociados al desarrollo social y de sostenibilidad económica y ambiental de los países" (Basto, et. Al), por tanto, el mejoramiento continuo se produce como una respuesta a la calidad a través de los procesos de autoevaluación.

Frente a lo mencionado, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) considera que la calidad alude a la realización de su concepto, referido a las características generales de la educación superior, al mismo tiempo que a las características genéricas correspondientes al ideal definido históricamente para este tipo de institución, y finalmente a las características específicas que le sean propias, según su misión, campo de acción y objetivos. En efecto, la calidad, posibilita reconocer un programa académico o una institución y plantear juicios sobre el modo como se presta el servicio y el propósito real alcanzado según su naturaleza.

Acompañando lo citado la investigadora Lemaitre (2013) señala que la Calidad y Aseguramiento de la calidad son dos términos inseparables el primero se refiere al propósito que persigue una institución y, el segundo, es la manera de garantizar se alcance. Hay dos miradas en aseguramiento de la calidad: ¿hacia atrás es identificar cuanto hemos avanzado?, ¿cuál es el Proyecto Académico de Autoevaluación de las ENS para la Acreditación...? HSS.

¿Resultado de las acciones? De lo expresado se establece que no se puede considerar un aseguramiento de la calidad, por sí solo, debido a que la presión sobre la educación superior (ES) y la educación terciaria demanda cambios estructurales, tanto demográficos como en el nivel de vida de la población, siendo una función vital para la ES contemporánea, compartida por múltiples actores, aportando a la educación y a los sistemas educativos bases para las reformas educativas en América Latina apoyado en las políticas de globalización y mundialización.

Dadas las condiciones que anteceden se deduce que la rapidez de la información obliga a moverse rápidamente e interactuar con el conocimiento dejando lo idéntico para reconocer, lo diferente, diverso, la simultaneidad y la velocidad (el tiempo) teniendo siempre presente que su significado se configura de acuerdo a cada contexto, (Barnett, W. 2002). Por su parte Posada (2008) plantea otra perspectiva que llama “circunstancias externas”, para referirse a lo que se hace y se produce en un momento determinado, resaltando que “...siempre actuamos desde y hacia contextos. El contexto en que nos encontramos 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 acto educativo comunicado demuestra su sentido al integrarse a los códigos construidos (histórica y socialmente) por sus comunidades.

EL TELÓN DE FONDO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

La tradición ha evidenciado que la agenda que predomina en las reformas educativas en la región se encuentra demarcada por los dictados del neoliberalismo, cuyas consiguientes políticas, propugnan una filosofía de la pura lógica del mercado en educación (Bourdieu, 2001). Proceso que se ha ido fortaleciendo con la privatización del mercado libre (Martínez, et. al), en el que la descentralización y la iniciativa privada van en menoscabo de lo público, devastando el papel del Estado como regente de los intereses públicos. Trayendo como consecuencias aumento de la pobreza, la inequidad, la no participación ante la ausencia de una real democracia y libertad de los individuos.

Tal como se ha visto, en materia de educación existe un divorcio entre las políticas educativas y la real pertinencia de acuerdo las necesidades locales, una desarticulación entre los niveles educativos de enseñanza, la construcción de una cultura de la calidad de la educación expresada tomando como referente no solo el sistema de medición, a través de evaluaciones costo-beneficio que conlleva a un ranking de instituciones, bajo los conceptos de eficacia y efectividad, que promueve el incremento de los estándares educativos y un acento extremo en

las pruebas de aprendizaje (Martínez, 2005) sino también considerando factores sociales determinantes de su éxito o fracaso.

La temática anterior se ha convertido en el telón de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado, de las Conferencias Iberoamericanas de Educación, de los grandes programas de Calidad Total (como en Brasil y Chile) y de los Proyectos, producto de las Declaraciones y Recomendaciones de las Conferencias de Ministros de Educación (PPE, PROMEDLAC, MINEDLAC Y PRELAC) auspiciados por Organismos Internacionales, como la UNESCO, OCDE, OREALC, Banco Mundial, quienes promueven la agencia y creación de políticas de mundialización y globalización, cuyo fundamento y naturaleza es el mercado a la dimensión del globo descompartimentado y totalmente fluido como dice Mattelart (2013).

Por ejemplo, Organismos como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), compuesto por 34 gobiernos de América, Asia y Europa, se preocupan por mejorar los estándares de vida promocionando el crecimiento económico sostenible, la generación de empleo, la estabilidad financiera y el crecimiento del comercio mundial, bajo una firma compromiso con la democracia y las economías de mercado.

En línea con lo mencionado y considerado el prestigio de la OCDE como organismo de acreditación de políticas públicas a nivel mundial, los buscan hacer parte de él para que sus políticas sean contrastadas al más alto nivel, bajo estándares internacionales en forma creíble y práctica. Lo anterior define el carácter de los estudios, pruebas y proyectos que agencia este organismo, que son la base sobre la que se fundamentan muchas de las reformas educativas, que tienen como intención el mejoramiento de la calidad en las instituciones educativas y el diseño de las políticas públicas que las gobiernan.

En relación con esto último, ese telón de fondo constituye la base de las temáticas de las Cumbres y Conferencias Iberoamericanas de Educación de Jefes de Estados, de las políticas y Reformas Educativas, lo que Bourdieu (2001, p.1) señala en un texto inédito titulado "Para un saber comprometido"¹⁶:

16 Este texto fue leído por su autor durante un encuentro en Atenas, en mayo 2001, con investigadores y sindicalistas sobre temas como Europa, la cultura y el periodismo y figurará en un libro que aparecerá en la primavera, *Interventions (1961 - 2001), Sciences sociales et actionpolitique*(Agone, Marseille).

Otro ejemplo que podría citarse es el de la política actual de educación de la UNICEF conducida por el Transatlantic Institute, etc. En cuyos informes de la Organización Mundial del Comercio (OMC) menciona aspectos relacionados sobre servicios y propuestas para conocer la política de educación proyectada para dentro de cinco años; ante lo cual el Ministro de Educación Nacional insiste en promulgar las consignas preparadas por juristas.

En esta misma perspectiva, la autora Denise Najmanovich (2008, p. 19) hace una reflexión en torno a los estados Iberoamericanos y los gobiernos, ante lo cual admite que... la única forma de cambiar la educación es a partir de una Reforma Educativa... concebida como el mecanismo que provee las soluciones que la sociedad requiere. Premisa que declara una voluntad reformadora enérgica para los burócratas de la educación pregoneros del cambio por decreto, situación que no ha dado los resultados esperado por cuanto estas reformas no cambien nada.

De lo mencionado se resalta que el fundamento de las reformas educativas (desde la formación inicial, la universidad y los programas de carreras) maneja criterios de productividad, inspirados en una lógica empresarial y toyotista (Ricci, 2003 en Martínez, 2005), que se orienta sobre el sofisma de formar sujetos competitivos. Llama la atención que la naturaleza normativa de las reformas no toma en cuenta la multiplicidad y heterogeneidad de problemáticas y recursos reales de las escuelas en sus muchas localidades y comunidades (Najmanovich, et.al)

Cabe decir que, en la lógica de las reformas educativas, la educación no es el objeto "per se" de atención, como dice Martínez (2005), sino que constituye un instrumento al servicio de otras políticas (empleo, políticas sociales, ambientalistas, de paz, entre otros).

En esta lógica de las reformas educativas, por supuesto, se ubica el proceso de acreditación de las Escuelas Normales Superiores de Colombia. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que tenga como base el Proyecto Principal de extensión y mejora de la Educación Primaria en América Latina (UNESCO, 1959), el cual se continua y consolida con el Proyecto Principal de Educación (PPE) que surge en la Declaración de México (1979) pero se pone en marcha en 1981.

LAS ORGANIZACIONES Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

MATRIZ: Las entidades ante la formación docente y la calidad de la educación en Colombia.

PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA		
FECODE	EL ESTADO	ASONEN
<p>(Fragmentos de la presentación de Alfonso Tamayo, el 5 de mayo de 2014): Colaborar con la política pública; cita dos momentos: .No confundir política pública con política de gobierno. .Ante el Documento del MEN, "Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación", que la comunidad tenga más plazo para discutirlo. La formación de un maestro necesita cuatro cosas: . Necesita relación con el conocimiento. . Necesita un proyecto ético, por el compromiso con el futuro del país, de nuestros hijos; es la pregunta por construir ciudadanía (Dewi). La formación de un maestro necesita la pedagogía, como el saber pedagógico, es lo que le da identidad como intelectual y formación específica para actuar en forma autónoma, ante el discurso gubernamental. El lenguaje del maestro no se puede cambiar por el de la gerencia. Es necesario ampliar el concepto de calidad, las pruebas son sólo referentes y se reducen a lenguaje y escritura. Recomienda leer el libro "El reino del error", para el asunto de las competencias. Es necesario revisar la evaluación como proceso terminal de resultados, la evaluación es hermenéutica. Acorde con los paradigmas, en este mundo globalizado y de liberalismo económico, es necesario revisar la identidad docente.</p>	<p>(Fragmentos de la presentación de la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, el 5 de Mayo de 2014) Hay que producir el redescubrimiento del maestro porque: -Se eclipsó, atendió otras prioridades, -El maestro está hoy en el centro de la política educativa, lo cual implica liderazgo pedagógico del MEN y de las Secretarías de Educación. Para ello, se han establecido los lineamientos pedagógicos -me enorgullezco- para todos los ciclos de formación; y comenzamos con la primera infancia, lineamientos que entregaremos en los próximos días. -El MEN no sólo administra y gestiona, es necesario que recupere el liderazgo pedagógico. -Es necesario elevar la calidad de los maestros y para ello elevar la calidad de los programas de formación, replantear totalmente la formación. -En Colombia hay 781 programas de formación, 439 Licenciaturas. De todos ellos, sólo el 16% tiene acreditación de Alta Calidad. -La pregunta es: ¿Cómo elevar la calidad de los programas de formación? -La necesidad de establecer un marco normativo. Para ello creamos la Sala de Educación en CONACES, (hace unas semanas); la renovación de los registros. -Con respecto a las escuelas normales superiores, hay 137, hemos definido acompañarlas para que mejoren los programas de formación complementaria, Es necesario hacer una exploración docente. -Exigimos que el aspirante a profesor haya sido admitido en un programa de alta calidad. -Para transformar la calidad: . Hemos establecido el programa "Todos a aprender". Desde 0a 5 años. Crear comunidades de aprendizaje en el aula para trascender. El componente de formación situado en el programa "todos a aprender". . Desarrollamos el programa "Acompañamiento a docentes noveles", acompañamientos a siete (7) Secretarías de Educación. Ahora va a ser a todo maestro recién ingrese al sector oficial. . Formación avanzada: hemos dispuesto 300 mil millones para el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación, para maestrías y doctorados. . Acompañamientos a Secretarías de Educación en el diseño de sus Programas de Formación Docente Territorial (PDFT)</p>	<p>2012.-El MEN dio un espacio de participación a Asonen, en cabeza de su Junta Directiva, la cual entró a formar parte de la comisión temática de la mesa nacional de reforma a la ley de educación superior. Ante el retiro del proyecto del Congreso de la República. Ante ello, le planteó la necesidad de expedir una norma exclusiva para las escuelas normales superiores. La propuesta no ha sido consolidada. La participación de las regionales no ha sido completa como se esperaba. 2014.- 5 de Mayo. -La Viceministra de Educación Superior, Patricia Martínez, informa que se establece una hoja de ruta con las ENS, para debatir sobre los lineamientos de política. Al respecto, se han llevado a cabo dos (2) Encuentros Nacionales de Rectores de ENS: -Julio de 2014 en Bogotá. -y Noviembre 2014, en Paipa. Cuyas conclusiones se adjuntan.</p>

Fuente: Soto, 2011.

La Unesco dice que la mayor dificultad es la formación de los formadores (2004); y en síntesis de todo lo expuesto, cabe preguntar ¿Cómo sabe una sociedad la educación y la calidad que necesita en la reproducción de la cultura y para que las nuevas generaciones tengan un mejor vivir?

CONCLUSIONES

A modo de conclusión se establece que en la formación del maestro, se hace necesario gestar procesos de cambios, comenzando por impactar su propia vida para trascender a la sociedad, presentado solución a problemas macro sociales, donde las instituciones se reconocen como organizaciones de aprendizaje, además se reflexione en la generación de nuevo conocimiento en el que interviene la escuela y familia, de modo que renovar sus cimientos produce nuevas miradas de la realidad, facilitando su adaptación en condiciones cambiantes debido a que representa cambios significativas dentro del proceso de emergencia global de la sociedad actual.

Aunado a ello, la calidad se convierte en una tipología que orienta una forma de vida que permea no solo el acto y el hecho educativo sino toda la vida del educado, llegando a ser la clave para una educación de calidad.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Angulo G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de investigación*, 36(75), 11-31. ISSN: 0798-0329.
- Barnett, W. (1998). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En Fried Schnitman, D. (ed.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp.265-283). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P. (2002, feb). Pour un savoir engagé [Los investigadores y el movimiento social]. *Le Monde Diplomatique*, p. 3. Recuperado de: <http://www.monde-diplomatique.fr/2002/02/BOURDIEU/16120>
- Braslavsky, C. (1999, ene-abr). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 13-50. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a01.htm>

- Camiloni, A. (2009). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación*. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación.
- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar
- Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comp.). (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid, España: Morata.
- De Zubiría, J. (2017, 1 de marzo). *¿A que deberían ir los niños a la escuela?* Revista Semana. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/para-que-sirve-estudiar-/489542>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: compendio*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Estévez, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa, la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Fermoso, P. (1990). *Teoría de la educación*. México: Trillas S.A.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra S.A.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2013). *Pruebas SABER 11*. Bogotá, Colombia: MEN
- Lemaitre, J. (18-21 de marzo de 2013). *Sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina [Apuntes personales]*. Seminario del Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Cartagena, Colombia.
- Leroy, G. (1970). *Le dialogué en education*. [El diálogo en educación]. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones.
- Martínez, E., Ibarra, O., Ochoa, M., Salinas, M., Hidalgo, H., Escobar, M. y Artunduaga, L. (2000). *Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Documento Marco, Serie documentos formación de maestros. Bogotá, Colombia: Enlace Editores Ltda.
- Martínez, J. (2005). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mattelart, A. (2013). *La espiral vuelve a casa*. *Le Monde Diplomatique*, (144), 14-18.
- Meirieu, P. (2007, nov). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. *Cuadernos de Pedagogía*, 42(373). Barcelona, España: Calameo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

- Najmanovich, D. (2008). *Epistemología para principiantes: Pensamiento científico, metodología de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- Organisation for Economic co-operation and Development (OCDE). (2013). Programme for International Student Assessment (PISA) 2012, Results in Focus. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Partnership for Educational Revitalization in the Americas. (s.f.) *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe* (OPREAL). Washington, USA: Corporación de Investigación para el desarrollo (CINDE).
- Peña, M. (2011, 11 de octubre). *Los mejores colegios 2011*. Revista Dinero. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/los-mejores-colegios-2011/13906>
- Posada, R. (2008). *Competencias, currículo y aprendizajes en la educación superior*. Barranquilla, Colombia: Editorial Gente Nueva
- Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla, Colombia: Santillana.
- Red Española de Información sobre Educación en Europa (EURYDICE). (2002). *La Profesión Docente en Europa: Perfil, Tendencias y Problemática. Informe I: Formación Inicial y Transición a la Vida Laboral. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, España: Secretaría General Técnica (C.I.D.E.).
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós
- Soto H. (2011). Escuela normal-sociedad; Una nueva relación de identidad y tradición en la formación de maestros. *Revista Escenarios*, (19), 22-33. ISSN: 2011-9097.

Cómo citar este capítulo:

Soto Salas, H., Correa de Molina, C. & Silvera Sarmiento, A. (2018). Formación doctoral y calidad de la educación: Un saber sometido. En J. D. Hernández, C. Gamero De Aguas, L. V. Barrera Rodríguez, H. M. Soto Salas, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, . . . A. Ossa Montoya, A. Silvera Sarmiento, C. Correa de Molina, Y. Ariza Angarita, & A. Villalba Villadiego (Comps.), *Prácticas educativas para el fomento de la calidad y la investigación* (pp. 49-72). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Investigación en la educación superior: desde la formación curricular y los semilleros¹⁷

Yurley Karime Hernández Peña¹⁸

Resumen

En condiciones actuales, donde el conocimiento se convierte en la principal fuente para promover el desarrollo de las sociedades, se requiere una formación que prepare para desarrollar investigación, lo cual se convierte en una estrategia curricular de enseñar para aprender a descubrir. En función de ello se centra el propósito central de esta investigación consistente en estudiar las concepciones de ciencia que se adaptan en los currículos de formación en la educación superior, de modo que motive la conformación de semilleros que apropien y realicen verdaderos procesos de generación de saberes, la metodología empleada es analítico descriptiva de los resultados obtenidos; se destaca que al momento actual, las posturas sobre el conocimiento científico han sido la instrumental de la ciencia, ausente de profundidad conceptuales, y epistémica limitando el conocimiento a resultados sin pertinencia; al mismo tiempo que demanda la necesidad de conformar semilleros científicos que brinde soluciones a diversas problemáticas del contexto local, regional, y nación.

Palabras clave: Investigación, Educación Superior, proceso de formación, semilleros

17 Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

18 Licenciatura En Biología y Química, Mg. Universidad Simón Bolívar. Docencia de la Química. Coordinadora de Semilleros de Investigación. Correo: yulyka1@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La formación para la investigación es concebida como un proceso a través del cual el estudiante desarrolla las capacidades para generar conocimiento nuevo, vinculando al currículo una serie de acciones que buscan favorecer el conocimiento, la exploración, la generación de habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores desempeñen con éxito actividades asociadas con los estudios científicos, el desarrollo tecnológico y la innovación, aplicado bien sea en el sector académico o en el productivo, actualmente no poseer habilidades para la investigación es estar condenado a vivir de espaldas al conocimiento evolutivo que genera mejores condiciones de vida.

En ese mismo sentido, y para atender la necesidad planteada, Colciencias en el año 2008 presenta un proyecto de Política Nacional para el fomento a la investigación y la innovación, centrada en la ideología que una sociedad que avanza se encuentra en construcción científica permanente, por lo tanto se mantiene informada sobre los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, que promueve la generación de nuevo conocimiento validado por una comunidad científica, capaz de decidir frente a los hallazgos, y de participar activamente sobre las políticas públicas alrededor de problemáticas ambientales, económicas, culturales y sociales, de salud y energéticas; donde el único fin es el beneficio colectivo de los Colombianos, centrada en una visión de futuro, pero con firmes cimientos en experiencias históricas.

Dadas las condiciones que preceden, se menciona la importancia que desde la Política Nacional de Colciencias (2008, p.22) tiene el conocimiento, entendido como una fuerza dinámica que jalona el avance de las personas, organizaciones, regiones y países, confrontando sus realidades, enfrentándolos al reto de crear nuevas condiciones que transforman ideales en para transformar ideas en estados concretos.

¿De lo anterior se desprende que del sentido que se le dé a la formación generada en el proceso formativo de la investigación se desprenden inquietudes respecto a comprender cuales son las visiones de ciencia que se tienen en la educación superior? y ¿Qué visiones de ciencia se han retomado en la enseñanza de la misma? ¿Qué visión de formación para la investigación se retoma al interior de

los currículos? ¿Cuáles son los programas implementados que fundamente y sustenten el fortalecimiento de una cultura investigativa?

Ante los presupuestos anteriores, se destaca que permite que analicemos el primer interrogante frente a la posturas en que se ha enseñado el conocimiento científico en los entes Educativos a lo largo de los años ha sido la instrumental de la ciencia donde el estudiante aprende a través de cursos técnicos de cómo hacer investigación pero hasta donde será esta una limitación del conocimiento presentando esta construcción de una forma frágil de la misma, quedando en las aulas de clase una noción de ciencia facilista con pocos arraigos conceptuales y profundidad epistémica.

Limitar el conocimiento resulta una práctica opuesta a la investigación, por cuanto se desarrolla inherente actividad humana, preocupada en la construcción de conocimiento como un mecanismo de supervivencia y desarrollo, por cuanto toda profesión que se enfoca en la construcción de conocimiento se dirige al cambio de la sociedad y el desarrollo de las organizaciones (Serrano, 2006).

Despertar en los nacientes investigadores el espíritu del descubrimiento implica un compromiso de responsabilidad consigo mismo y con la sociedad. Ello involucra todo un proceso fundamental de reflexión y cuestionamiento capaz de generar conocimiento científico validado. Si bien es cierto, la academia transforma la sociedad, también es válido que la investigación transforma la academia, en suma, la educación se convierte en la pieza fundamental que forma para la investigación al interior de la educación universitaria.

Aunado a lo declarado en líneas anteriores se destaca que siendo la investigación el correlato de contextos activos en los cuales se producen relaciones de conocimiento articuladas, estos se desarrollan en escenarios cotidianos, produciendo miradas del conocimiento complejos y contingentes (Torres, 2001).

Tal como se ha visto, dado el papel de importancia de la investigación en la formación y siendo fundamental dar respuesta a las cambiantes condiciones el artículo 4 de la Ley 30 de 1992 establece:

Despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra (p.1).

Planteamiento que igualmente se hace desde el Consejo Nacional de Acreditación, el que la investigación constituye una función misional institucional en aras de garantizar se promueva con altos estándares de calidad.

Expertos en el tema, como Cerda (2006) y Hurtado (2003) han desarrollado estudios similares en los cuales reflexionan sobre los factores asociados a la confianza y certeza de las acciones de formación para la investigación, tradicionalmente aplicadas en los pregrado y posgrado nacionales y de la región, arrojando como resultados sendas premisas orientadas a establecer que a pesar se cuenta con una amplia experiencia para implementar los cursos de investigación, es muy vago el aporte conceptual y metodológico congruente con lo enseñable y lo aprendible de la investigación.

En función de lo mencionado la presente investigación se interroga a cerca de ¿Cuál es el estado del proceso de formación para la investigación de los estudiantes de pregrado de las instituciones de educación superior del departamento Norte de Santander, República de Colombia?

Lo anterior por cuanto en Colombia, se observan grandes limitaciones, donde el espíritu investigativo se visiona mayormente desde las necesidades y exigencias de los estudios de posgrados, sólo hasta mediados de los años 90 algunas universidades (como la universidad de Antioquia y cauca) manifestaron fehaciente preocupación por potenciar la cultura investigativa de sus estudiantes de pregrado, apoyados desde los trabajos de “tesis” de grado; es oportuno resaltar que es a partir de este momento donde se observa que la cultura investigativa durante los últimos años ha sido el eje central que jalona a la academia para el desarrollo de nuevo conocimiento, generando más espacios de reflexión y apren-

dizaje autónomo, articulado a diferentes disciplinas en su construcción, profundización y análisis del conocimiento científico (Ossa, 2005).

De las consideraciones anteriores sobresale, que a nivel nacional existen entidades reconocidas como COLCIENCIAS, encargadas de promover la cultura científica y tecnológica, fortaleciendo y consolidando las comunidades académicas, abriendo espacios para el logro de un desarrollo sostenible, acorde con la biodiversidad del país. Trayendo consigo procesos de reflexión en las universidades donde la conformación de semilleros juega un papel importante para el desarrollo de la investigación dando paso a comunidades científicas en las facultades universitarias.

En este contexto, ASPA (2002) menciona que la misión de un semillero de investigación no se restringe a la formación de investigadores, sino que incluye la formación de profesionales de mayor calidad, de mayor capacidad de integración y de interlocución, y de mayor compromiso social. Las capacidades de los estudiantes se fortalecen a través de la investigación misma, del aprender-haciendo, pero en un ambiente de trabajo colectivo para la búsqueda de opciones de desarrollo, donde prime la interdisciplinariedad, la tolerancia, el respeto a la diferencia, la colaboración y la armonía de trabajo.

Como puede apreciarse la investigación permea de manera transversal la educación universitaria, siendo soporte fundamental de la formación integral, es por ello que a partir de la efectividad de los resultados y sus desarrollos obtenidos a partir de la cualificación de la investigación se determina la calidad de los programas académicos, acompañado de un espíritu crítico generación de un conocimiento científico, la innovación y al desarrollo cultural.

Ahora bien a nivel nacional se destaca el trabajo desarrollado por Hernández (2005), en su artículo denominado " Investigación e Investigación formativa" en la Universidad Nacional de Colombia, en él realiza una diferencia entre lo que es investigación formativa e investigación científica, identificando conforme la Ley 30 de 1992 que las universidades deben acreditar "su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica y tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión de conocimiento y de la cultura universal y nacional" (art 19, p.3). Por lo

que sigue, la universidad requiere de la investigación en sentido estricto, como requisito fundamental para asegurar la formación de profesionales con altos estándares de calidad, por lo que resulta inaceptable que descuide el rigor de la investigación científica y no invierta en la conformación y afianzamiento de los grupos capaces de llevarla a cabo. Lo anterior da cuenta del papel fundamental que juegan los grupos y semilleros de investigación al interior de las instituciones siendo responsables de liderar los procesos de investigación de impacto para el currículo.

De lo enunciado se destaca la importancia de realizar investigación con validez científica tal como lo enuncia Román Mayorga desde su publicación titulada "Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI", referido al desarrollo científico como un fenómeno de expedita acumulación de conocimiento que genera divulgación de sus aplicaciones productivas, obtenido a través de una actividad sistemática de alto nivel de uso de las capacidades de la mente, conocida como investigación y desarrollo experimental (I+D). La I+D, estableciendo que ésta más allá de producir nuevos conocimientos y técnicas, contribuye a la formación de profesionales creativos.

En efecto, las dinámicas del conocimiento conllevan a la necesidad que tienen los estudiantes de participar en escenarios caracterizados por la rápida evolución de los saberes y las disciplinas, así como por la progresiva interdependencia de las mismas generando interdisciplinariedad, necesaria para enfrentar y resolver problemas complejos impredecibles desde su misma formación inicial.

En apoyo de lo señalado en líneas anteriores, a continuación, se ubican antecedentes que sirven de fundamento para demostrar a nivel nacional la articulación de los Programas de Semilleros de Investigación (tomado de Oquendo, González y Castañeda, 2001):

- La necesidad de consolidar una comunidad y cultura investigativas en el país se manifiesta concretamente en la fundación de Colciencias en 1968, la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en 1990, la Ley 30 de Educación Superior, en 1992, y la Constitución de 1991 que da mayor urgencia a fortalecer los saberes y adelantar en la construcción de conocimiento que responda a las realidades y problemáticas del país.

- La Misión de Sabios: Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, conformada en 1994 con el objetivo de proponer las bases para una renovación de carácter educativo, el informe develó el aislamiento y atraso de Colombia frente al desarrollo de ciencia y tecnología en el mundo, probando un excepcional interés en el país.

Dadas las nuevas condiciones en la investigación científica, se evidenció la necesidad de formar más científicos, ante la premura por la curiosidad en la cotidianidad universitaria, ello conlleva a desmitificar y generalizar la investigación, así mismo, buscar la evolución de las habituales estructuras académicas para proponer una organización más adaptable y pluralista con una verdadera disposición para el cambio. Lo anterior conlleva a reformular el transmisionismo de la enseñanza de la investigación para considerar nuevos modelos flexibles ante situaciones rutinarias, se resalta que este fue el inicio de la investigación como eje de la universidad.

- Colciencias inició en 1998 un inventario de los grupos y centros de investigación existentes en el país, con el propósito de conformar el escalafón científico nacional y proponer unas políticas de financiación y apoyo. También llevó a efecto los primeros escalafonamientos de grupos acompañados de una política de Ciencia y Tecnología.
- Las universidades han incorporado como una función Misional la investigación, la cual se constituye en epicentro de su desarrollo. impulsando para ello, políticas de cambio y promoción en programas de maestría y doctorado.
- Aunado a la investigación cambian también los métodos de enseñanza sobre ella, pasando del método transmisionista y pasivo hacia uno más participativo y crítico, donde el estudiante es el objetivo principal de esta transformación.
- La investigación pasa a ser parte de la formación integral del estudiante por cuanto aporta además de las *técnicas* en ambientes cargados de reflexiones acerca de la filosofía y la metodología científica, un sentido de responsabilidad de los investigadores frente a la sociedad; otorgando a los resultados un verdadero enfoque de ciencia al servicio de la sociedad, su ética y la divulgación del conocimiento, conllevando a una cultura de la investigación con una comunidad de aprendizaje reflexiva, crítica y con proyección social.

En el mismo tema se destaca que constantemente se ha vinculado la creatividad a personas intelectuales que demuestran interés en el disfrute lúdico, satisfacción y desafío del trabajo mismo más que por presiones externas (Amabile & Hennessey (1986).

En el ámbito nacional podemos encontrar la investigación, en la formación basada en competencias en la educación superior como un elemento trasnversal visible desde la misma orientación formativa: en función de ello, el enfoque complejo intenta comprender los referentes más importantes de la perspectiva de las competencias en la educación actual, con el fin de orientar el proceso de diseño curricular y la implementación de proyectos de transformación académica en las diversas instituciones educativas y en las universidades. De otra parte, en el marco de la formación por ciclos propedéuticos se destaca que aporta a la presente investigación desde lo teórico, haciendo claridad al concepto de competencias desde el pensamiento complejo, la cual tiene en cuenta el contexto y la búsqueda continua de la formación de la persona ética, emprendedora y competente llevándola así a mejorar el medio donde se desenvuelve.

En el ámbito internacional al referirse a competencias se observan documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina: Competencias en la educación superior; elaborado Pinilla (2002) en el estudio es posible evidenciar distintas miradas y posturas del concepto de competencias, visibilizándose todo un recorrido evolutivo del mismo y su clasificación y niveles, favoreciendo identificar las capacidades para la investigación dando relevancia al aprender hacer, posibilitando que el estudiante puede “plantear soluciones a problemas reales o imaginarios, desarrollando habilidades para realizar procesos mentales y procedimentales (manuales, experimentales, investigativos.)”

Tal como se observa, el concepto de competencias, fue ampliado a nivel nacional con el trabajo “formación en investigación”, realizado por Maldonado, Landazábal, Hernández, Ruíz, Claro, Vanegas y Cruz (2007). Y el trabajo, “Visibilidad y Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas” realizado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD de Bogotá, a través de los cuales se pretendió documentar la relación que existe entre visibilidad y desarrollo

científico, por medio de la observación de la investigación formativa de los estudiantes guiada por tutores e investigadores.

De lo anterior se establece que esta investigación brinda mayor claridad en relación al concepto de competencias investigativas, consideradas indispensables en la formación profesional, debido a que permite desplegar habilidades para observar, interrogar, reconocer, tomar notas de campo, explorar, inferir información y documentar experiencias de su práctica profesional, conllevando a la aplicación y fortalecimiento de los conocimientos alcanzados en la formación disciplinar.

De manera semejante, Álvarez, Orozco & Gutiérrez (2011), se refirieron al tema de competencias investigativas o para la investigación en sus estudios a nivel internacional, el cual tuvo como alcance la formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas, donde como objetivo se planteó analizar la importancia de desarrollar en los estudiantes universitarios de la provincia de Guantánamo, en su proceso de formación, competencias investigativas profesionales.

Para alcanzar el fin propuesto por el proceso de enseñanza y aprendizaje en las distintas disciplinas se incorpora la asignatura de Metodología de Investigación conducida a través del método científico, el cual se desarrolló por medio de la investigación acción, por lo que a partir de ese trabajo permite afianzar la importancia de la investigación en los estudiantes, materializada en los semilleros, por considerar que es en estos espacios donde el estudiante transfiere la teoría a la práctica estimulando las competencias desde la parte estructural las dimensiones Curricular, Didáctica - Metodológica, Científica.

En este mismo orden y dirección, se encuentra el trabajo desarrollado por Tornimbeni.; González; Corigliani & Salvetti, (2011), titulado concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología, planteándose como objetivo Identificar las competencias requeridas para investigar, destacándose que es una información indispensable para elaborar todo el diseño curricular y definir las estrategias educativas a desarrollar en la formación de investigadores. Metodológicamente se desarrolló a través de un estudio exploratorio-cualitativo por muestreo teórico (por saturación) posibilitando identi-

ficar las diferentes dimensiones a nivel personal del desarrollo de las competencias (conocimiento y dominio personal, gestión de relaciones, cognición y razonamiento), en las cuales se resaltan las competencias que se requieren para desarrollar un proceso investigativo con fines académicos.

3155456168

MÉTODO

La Investigación esta formulada desde la metodología Cualitativa, con un enfoque Hermenéutico y fenomenológico, apoyado en técnicas de recolección de información, tales como: el análisis de documental, la entrevista a profundidad, la observación participante, como instrumentos de recolección de la información, matriz documental, guion de la entrevista, diarios de campo entre otros.

RESULTADOS

La investigación es una actividad cotidiana esencial presente en toda actividad humana, orientada a la construcción de conocimiento nuevo, por lo que a través de ella se promueve el desarrollo. Así mismo se encuentra presente en todas las profesiones y disciplinas preocupadas por la construcción de conocimiento nuevo impactando sociedad y en el desarrollo de las organizaciones. Por lo que sigue, la investigación es un asunto de responsabilidad social, un compromiso consigo mismo y con la sociedad, por ello es importante que la academia reflexione, cuestione, genere y analice los hechos y realidades para extraer de ellos el conocimiento científico, de modo que sus resultados promuevan cambios a la sociedad.

Tal como se describe entre la academia la investigación y la sociedad se observa una relación simbiótica donde los resultados de la una generan impactos en la otra produciendo transformaciones y nuevas situaciones para investigar la academia, por cuanto en esa articulación o correlato de saberes y contextos activos se producen nuevas relaciones de acuerdo a escenarios y contextos cotidianos, generando postulados contingentes y complejos, razón por la que es considerado un pilar fundamental de la educación universitaria.

y además también se plantea desde el Consejo Nacional de Acreditación como aspecto principal el desarrollo de la investigación lo que garantiza que las Instituciones de educación superior cumplan con los requisitos de alta calidad.

Es importante resaltar que realizar investigación científica pertinente, la cual tal como lo enuncia Mayorga (2011) en su estudio sobre "Los desafíos de la universidad Latinoamericana en el siglo XXI" indica que una sociedad se estanca en el tiempo sino produce investigación científica relevante que jalone sus estructuras para el cambio.

En apoyo de lo mencionado, Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klingler (2003) mencionan que la formación para la investigación es entendida como el proceso que involucra prácticas y actores, diversos, los cuales fungen como mediadores para concretar el quehacer académico, facilitando, de manera preferencial y sistematizada, el acceso al conocimiento, el desarrollo de habilidades, la apropiación de los valores

En otras palabras, Rojas, Méndez & Rodríguez, (2012), se refieren a la investigación como un proceso socio-histórico donde sus actores principales son capaces de teorizar y reflexionar la realidad circundante, en una reacción contra-hegemónica que posibilita producir conocimientos para transmutar las relaciones sociales dominantes. De hecho, La formación para la investigación se entiende como un proceso voluntario que pretende formar al estudiante para desarrollar competencias. Apoyado en diversos procedimientos, dependiendo del objetivo fundamental que le conduce (Guadalupe, 2005).

En función de ello, la docente mexicana Rizo(s/f) puntualiza en el tema de la metodología y las técnicas de investigación que no deben admitirse como sinónimos de la enseñanza de la investigación. Ello por cuanto, la metodología es vista como una presentación teórica de métodos, técnicas e instrumentos. Y eso es diferente a la enseñanza de la investigación que implica estimular actitudes, y habilidades necesarias para desarrollar la práctica investigativa, de allí que se infiera que se puede enseñar a investigar desde la práctica. Aspecto en el que se asegura que una de las tareas de la investigación es alcanzar la inmersión de los estudiantes en un contexto de preguntas.

Hodson (1992), en su estudio sobre investigación didáctica ha mostrado que los estudiantes desarrollan mejor su comprensión conceptual y aprenden más acerca de la naturaleza de la ciencia cuando participan en investigaciones científicas, teniendo en cuenta que haya suficientes oportunidades y apoyo para la reflexión, es decir, apunta hacia un aprendizaje de las ciencias como investigación.

CONCLUSIONES

En escenarios actuales se considera que las sociedades altamente avanzadas incorporan la investigación y la generación de conocimiento nuevo como herramienta fundamental para resignificarse y evidenciar desarrollo científico, no obstante, aún se observa limitación del conocimiento conducido por una idea facilista de los procesos donde la ciencia presenta débiles arraigos. El tema es inquietante si se considera que el ideal se encuentra centrado en la ideología que el avance de una sociedad se alcanza a base de nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, a través de un conocimiento validado por una comunidad científica.

Aunado a lo mencionado se establece que los procesos formativos en la educación basados en la investigación generan confianza y certeza de verdad si las acciones de formación para la investigación, se encuentren orientadas a establecer que a pesar se cuenta con una amplia experiencia para implementar los cursos de investigación, estos aún se anejan con muy vago el aporte conceptual y metodológico congruente con lo enseñable y lo aprendible de la investigación

De las consideraciones anteriores se establece que promover la cultura científica y tecnológica, conlleva a un fortalecimiento y consolidación de las comunidades académicas, abriendo el espacio para el logro de un desarrollo sostenible, acorde con la biodiversidad del país. Trayendo consigo procesos de reflexión en las universidades, en torno a la confirmación de semilleros de investigación.

En este sentido se resalta que investigar en la educación superior: desde la formación curricular y los semilleros implica mayor compromiso social, para que se generen las capacidades de los estudiantes en un ambiente de trabajo colectivo en la búsqueda de opciones de desarrollo, donde prime la interdisciplinariedad, la tolerancia, el respeto a la diferencia, la colaboración y la armonía de trabajo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Álvarez, V., Orozco, O., Gutiérrez, A. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24).
- Amabile, T.M., Hennessey, B.A., & Grossman, B.S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, (50), 14-23.
- Cerda-Gutiérrez, H. y León-Méndez, A. (2006). *Formación investigativa en la educación superior Colombiana*. Bogotá, Colombia: EDUCC.
- Congreso de la República de Colombia. (1992, diciembre 28). *Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: CNA.
- Consortio para el Desarrollo Sostenible de la Ecorregión Andina (CONDESAN). (2002) *¿Cómo promover la educación para la investigación en la Universidad para el desarrollo de las laderas?* Recuperado de: [http://www.condesan.org/e-foros/Bishkek/Bis-hkek%20D2-Caso\(ASP-2](http://www.condesan.org/e-foros/Bishkek/Bis-hkek%20D2-Caso(ASP-2)
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias). (2008). *Colombia Construye y Siembra Futuro*. Política Nacional de Fomento a la investigación y la innovación. Fundamentar el crecimiento y el desarrollo. Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias). (2008). *Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Tecnología o de Innovación*. Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Guerrero-Useda M.E. (2007). *Formación para la investigación en el contexto universitario*. Bogotá, Colombia: Universidad Católica de Colombia.
- Hernández, C. (2003). Investigación e investigación formativa. *Revista Nómadas*, (18), 183-193.
- Hodson, D. (1992). In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International Journal of Science Education*, 14(5), 541-566.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores. Retos y alternativas*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Maldonado, L., Landazábal, D., Hernández, J., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). *Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas*. Bogotá, Colombia: Grupo Gestión Vital, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Mayorga, R. (1999). Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI. *La Revista Iberoamericana de Educación*, (21), [en línea]. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de: <http://rieoei.org/rie21a02.htm>

- Moreno, G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En Ducoing, P. (ed.). *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002* (pp. 41-114). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ossa, J. (2002). Formación investigativa vs Investigación formativa. *Unipluriversidad*, 2(3), 31-40.
- Pinilla, E. (2002). Las competencias en la educación superior. En: Madiedo, N., Pinilla A.E. y Sánchez, J. (ed.). *Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación* (pp.101-135). Bogotá, Colombia: El Malpensante.
- Restrepo, B. (s.f.). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Documentos Académicos Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá, Colombia: CNA. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/cont/doc_aca/index.htm
- Rojas, H., Méndez, R. y Rodríguez, A. (2012). Índice de actitud hacia la investigación es estudiantes de nivel de pregrado. *Revista Entramado*, 8(2), 216-229.
- Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 5-13. Xalapa, México: Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.

Cómo citar este capítulo:

Hernández Peña, Y. (2018). Investigación en la educación superior: desde la formación curricular y los semilleros. En J. D. Hernández, C. Gamero De Aguas, L. V. Barrera Rodríguez, H. M. Soto Salas, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, . . . A. Ossa Montoya, A. Silvera Sarmiento, C. Correa de Molina, Y. Ariza Angarita, & A. Villalba Villadiego (Comps.), *Prácticas educativas para el fomento de la calidad y la investigación* (pp. 73-86). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Investigación y práctica pedagógica: visiones y tensiones desde la perspectiva inter y transdisciplinaria¹⁹

Octavio Carlos Rodríguez Tovar²⁰ - Arley Ossa Montoya** - Cecilia Correa de Molina***

Resumen

La inter y la transdisciplinariedad es conceptualizadas desde la complejidad como elementos de un proceso integrado, el cual permiten acceder al conocimiento; desde la teoría sistémica, constituyendo los cimientos para propiciar la reflexión acerca de los vínculos y relaciones presente en cada uno de los elementos que componen un objeto de conocimiento; para lo cual se convierten en instrumentos fundamentales para el desarrollo.

Se menciona que a través del diálogo epistémico, teórico y conceptual se abordan las emergencias, tensiones, incertidumbres y presiones que surgen en los distintos escenarios de formación, donde a dudas, se espera un re significación curriculares en las instituciones educativas.

Palabras claves: Investigación, Práctica Pedagógica, Interdisciplinar

¹⁹ Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc).

²⁰ Especialista en Pedagogía De Lengua Escrita, Especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje Autónomo, Magister en Educación, Doctorante en Ciencias de la Educación. Correo: otaviort73@gmail.com

** Licenciado en Educación: Educación Física, Maestría en Educación: Sociología de la Educación, Doctorado En Educación. Correo: arley.ossa@udea.edu.co.

*** Postdoctora en "Currículo, subjetividad y construcción de ciudadanía", CIPOST, Universidad Central de Venezuela. Ph.D. en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Habana, Cuba. Mg. en Administración educativa, Universidad Externado de Colombia, Bogotá D. C. Socióloga, Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla y psicopedagoga, Corporación UNICOSTA, Barranquilla. Coordinadora línea de investigación del doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Atlántico-RUDECOLOMBIA. Correo electrónico: ccorrea@uniatlantico.edu.co

INTRODUCCIÓN

Ante las dinámicas de globalización que se perciben en el mundo de hoy, donde el enfoque integrador predomina como fundamento para establecer relaciones entre sus partes, tales como dinámicas, tienen su cimiento epistémico en la teoría sistémica, teniendo como máximo representante las investigaciones y planteamientos teóricos realizados por Bertalanfy (1976). quien, mediante el estudio de las conexiones entre cada uno de los elementos, permitió establecer la unidad en el conocimiento.

A la luz de los anteriores planteamientos teóricos se establece que el sistema más que la agrupación de elementos es el entramado de conexiones que existe entre ellos, ello posibilita establecer interacciones de índole epistemológico, teórico, e incluso metodológico que conllevan a una organización integradora del objeto estudiado y por ende del sistema, posibilitando identificar las estructuras que lo conforman y reflexionando las dependencias que existen entre ellas, construyendo la unidad del conocimiento.

MÉTODO

El estudio presentado tuvo como hilo conductor la investigación –acción convirtiéndose en una opción metodológica, debido a que permite la comunicación del conocimiento y genera respuesta concretas o problemáticas que plantean los investigadores cuando resuelven abordar una pregunta, una temática de interés o situación alguna alternativa de cambio o transformación y así lo distingue (Martínez, 2009: 28), cuando afirma “ el método de la investigación acción tan modesto en sus apariencias esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas”.

La investigación – acción se propaga más allá de las construcciones teóricas, debido a que busca a través de la investigación establecer el porqué del fenómeno situación problemática, lo cual favorece generar una serie de cuestionamientos que son respondidos a partir de la introducción de la investigación en la comunidad educativa objeto de estudio lo que fomenta la participación activa no solo de los investigadores, sino, de la comunidad en general.

Población: Institución Educativa Normal Superior de Corozal Técnica de recolección de información: observación, análisis documental, entrevista, grupo focal, talleres.

RESULTADOS

El concepto de interdisciplinariedad de acuerdo a los planteamientos de Carvajal (2010) citado por Van de Linde (2007), puede concebirse como una estrategia pedagógica que involucra la interacción de varias disciplinas, reflexionada como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento; de igual forma afirma: “la interdisciplinariedad y cada una de las disciplinas asumen las descripciones del contexto en que son usadas”. Es por ello que Sotolongo y Delgado (2006), la conceptúan como el esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas, que busca obtener cuotas de saber sobre un estudio nuevo diferente al que pudiera estar previamente limitado disciplinaria y multidisciplinariamente.

En el mismo sentido, la interdisciplinariedad promueve el diálogo entre cada una de las disciplinas consintiendo de esta manera la interacción, donde cada una de ellas se colaboran para poder reflexionar, analizar, expresar sus puntos de vistas críticos y lo más importante permitir la interpretación de los cimientos epistemológicos que van brotando en la medida en que se estimulan las discusiones, confrontaciones y debates originados a partir de los diálogos.

Aunado a ello, Posada (2004), define la interdisciplinariedad como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre las disciplinas conlleva a vínculos reales, es decir, correspondencia en los intercambios y por consiguiente un beneficio mutuo, por lo tanto, la interdisciplinariedad, toma sentido en la medida en que flexibiliza o amplía los marcos de reseña de la realidad, a partir del osmosis entre las verdades de cada uno de los saberes.

Por su parte La transdisciplinariedad según Posada (2004) y Stokols (2006) citado por Carvajal (2010) es:

la etapa superior de integración disciplinaria donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales (macro disciplinas o trans- disciplinas), sin fronteras sólidas entre las disciplinas, fundamentadas en objetivos comunes y en la unifi-

cación epistemológica y cultural”. De igual modo, (Nicolescu 1998), tomado de Rodríguez s.f), concibe la Transdisciplinar “la cual posibilita la articulación de otros marcos, al proceso de conocimiento específico de una disciplina, de tal forma que podría decirse que en la actualidad los paradigmas de una ciencia o saber no le pertenecía exclusivamente y es necesario extrapolarlos a diferentes contextos teóricos y metodológicos (p.159).

CONCLUSIÓN

La inter y la transdisciplinariedad demandan nuevas visiones que resignifiquen y replanteen tano en el campo científico teórico del currículo y de la pedagogía como la empírico práctica del acto pedagógico docente, favoreciendo de esta manera percibir el conocimiento como una unidad dada producto de un proceso de integridad, articulación y conexiones de relaciones interdisciplinarias en cada una de la estructuras epistémicas, teórica y conceptuales, fragmentando de eta manera las posturas lineales que solo se orientan a conocimiento fraccionado.

De allí se establece que para el desarrollo de la inter y la transdisciplinariedad sea de suma importancia la actitud del docente en cuanto a la realización de la misma; para ello, se requiere de una actitud abierta al cambio, de tener la aptitud de trabajar en equipo para llevar a cabo un proceso de investigación, igualmente, una actitud para aceptar las recomendaciones sin falsos egocentrismos que no están permitidos en la dinámica de la interdisciplinariedad y de la complejidad.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Andetto, E. (2007). *Curso de teoría política desde el enfoque Sistémico*. Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. Recuperado de: www.eumed.net/libros-gratis/2007/300/30.htm
- Bertalanffy, V. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: www.suang.com.ar/webhup-contet/upload/2009/07/fgsBertalanffy.pdf
- Carvajal, Y. (2010, jul-dic). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169. ISSN 1909-2474.
- Delgado, D. (2006). *La Revolución Contemporánea del Saber y la Complejidad Social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Elichiry, N. (2009). *Escuelas y Aprendizajes, trabajo de Psicología Educacional*. Buenos Aires. Manantial (capítulo 9).
- Galeano, A. (2009). *Innovar en el Currículo Universitario*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- González, J. (2012). *Didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación: De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos*. *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 63-74. ISSN: 1997-4043.
- Kemmis, C. (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza, la investigación académica y la formación del profesorado*. Recuperado de: <http://forolatinoamericano.gov.ar/garardon/docs/>
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Morín, E. (1999). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Recuperado de: www.pensamientocomplejo.com.org/docs/files/MorinEdgar_introducción-pensamiento-Complejo-parte1.pdf
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá, Colombia: PIIE, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Nicolescu, B. (2002). *La transdisciplinariedad/Manifiesto*. Brasilia, Brasil: Ediciones Du Rocher/UNESCO.
- Posada, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), número especial. doi: 10.35362/rie3512870.
- Sotolongo, P.L. y Delgado, E.J. (2006). La complejidad y el diálogo Transdisciplinario de saberes. En *La Revolución Contemporánea del Saber y la Complejidad Social: Hacia unas Ciencias Sociales de Nuevo Tipo*. ISBN: 987-1183-31.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. España: Moratta. ISBN: 84-7112-220-0.
- Stokols, D. (2006). Toward a science of Transdisciplinary action research. *American Journal of Community Psychology*, (38), 63-77.
- Van Del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-13. República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.-

Cómo citar este capítulo:

Rodríguez Tovar, O., Ossa Montoya, A. & Correa de Molina, C. (2018). Investigación y práctica pedagógica: visiones y tensiones desde la perspectiva inter y transdisciplinaria. En J. D. Hernández, C. Gamero De Aguas, L. V. Barrera Rodríguez, H. M. Soto Salas, C. Correa de Molina, A. Silvera Sarmiento, . . . A. Ossa Montoya, A. Silvera Sarmiento, C. Correa de Molina, Y. Ariza Angarita, & A. Villalba Villadiego (Comps.), *Prácticas educativas para el fomento de la calidad y la investigación* (pp. 87-91). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

El libro *Prácticas Educativas para el Fomento de la Calidad y la Investigación. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* presenta un compendio de investigaciones académicas, algunas terminadas y otras en curso, llevadas a cabo dentro de un proceso reflexivo, serio responsable y con rigor científico, a través del cual se plantea una propuesta pedagógica integral e integradora del conocimiento, orientada a promover procesos curriculares sistémicos y pertinentes.

El libro que tiene en sus manos aporta bases a la reflexión frente al tema de las prácticas pedagógicas y su relación con la investigación para generar una cultura de calidad educativa, posibilitando caracterizar las tipologías de los docentes para promover altos niveles de desarrollo en el estudiante guiado por procesos pertinentes, convencidos que investigar es un proceso transversal donde el mismo estudiante en su naturaleza conlleva una parte científica que no se puede desconocer por lo que continuar llevando a cabo prácticas pedagógicas hegemónicas que favorecen la simplificación de la condición humana desconociendo su naturaleza compleja.