Memorias

SIMPOSIO de Educación

Gina Constanza Quintero Aldana
Compiladora

Ediciones Unibagué
Universidad de Ibagué
Comprometidos con el desarrollo regional

Acreditación de ALTA CALIDAD Unibagué

Universidad de Ibagué

Dirección de Investigaciones
Grupo de Estudios en Educación GESE

Memorias

Simposio de Educación

Gina Constanza Quintero Aldana
Compiladora

Ibagué, Colombia
2022

Memorias
Simposio de Educación

Compiladora: Gina Constanza Quintero Aldana

Publicación bienal
Volumen 1. Número 1
Marzo de 2022

ISSN Digital: 2805-864X

Universidad de Ibagué
Dirección de Investigaciones
Grupo de Estudios en Educación GESE

Universidad de Ibagué, 2022
Claudia Alejandra Duque Romero, Gabriel Arturo Castro Morales, Jorge Olmedo Montoya Vallecilla, Yirley Yurany Mora Contreras, Adriana Olaya Torres, Frank Sánchez, Gina Constanza Quintero Aldana, Tatiana Guzmán, Claudia Patricia Duque, Mabel Farfán, Robinson Ruíz, Aida Obando, Maureen Gutiérrez, Jenny Amanda Ortiz, Nelson Hernando Pedreros Soler, Fany Naranjo Bermúdez, Sara Islena Fajardo, Luz Elena Batanelo García, Laura Yamile Henao Morales, Greisler Dayani Rojas, Leonor Córdoba Andrade, Carolina Robledo Castro, Liliana del Basto Sabogal, María Isabel Castillo Bohórquez, Anais Yaned Rivera Machado, Aura María Marín Vera, Duván Augusto Quiroga Beltrán, Luz Stella García Carrillo, Fabio Moncada Pinzón, Edna Nayive Barrios, 2022.

Rector
Alfonso Reyes Alvarado

Cómo citar esta obra: Quintero Aldana, G.C. (2022). *Memorias. Simposio de Educación.* Ibagué, Colombia. Ediciones Unibagué. Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.12313/2626

Dirección editorial: Ediciones Unibagué
ediciones.unibague.edu.co
publicaciones@unibague.edu.co
Universidad de Ibagué
Carrera 22, calle 67. Barrio Ambalá
Teléfono: +57 608 276 0010
Ibagué, Tolima, Colombia.
www.unibague.edu.co

Diseño y diagramación
León Gráficas S.A.S PBX 608 263 0088. Ibagué

Esta obra no puede reproducirse sin la autorización expresa y por escrito de la Universidad de Ibagué.

Contenido

Presentación 13

Mesa temática: Didácticas específicas..... 15
1. La forma, un elemento olvidado en la experiencia creadora de la literatura 17
Remordimiento póstumo 22
Donde una vez las aguas de tu rostro.....23
Referencias.....25

2. Percepciones y actitudes de los estudiantes de ingeniería hacia el *blended learning* 27
Resumen.....27
2.1. Metodología 28
2.2. Resultados.....30
2.3. Conclusiones 35
Referencias.....36

3. Herramientas Web 2.0 como estrategia didáctica en el proceso de escritura en EFL..... 38
Resumen.....38
3.1. Metodología 39
3.2. Tipo de investigación 40
3.3. Fases 40
3.4. Estrategias e instrumentos para la recolección de datos 41
3.5. Resultados esperados 41
Referencias.....41

Mesa temática: Formación docente 43
4. Diseño de un programa de intervención basado en *mindfulness* para el desarrollo de la sensibilidad en docentes de educación inicial 44
Resumen 44
4.1. *Mindfulness* como estrategia de intervención con docentes 46
4.2. Teoría del apego y sensibilidad docente 48
Referencias 50
5. El trabajo en red, una excelente estrategia de crecimiento académico y personal 56
Resumen 56
5.1. Metodología 57
5.2. Resultados preliminares 59
Referencias 61
6. La inquietud de sí mismo desde el lenguaje y las lecturas comprensiva, analítica y crítica en las prácticas pedagógicas 62
Resumen 62
6.1. Análisis arqueológico y genealógico de enunciados "calidad" y "excelencia" de la educación 63
6.2. Por una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje 69
6.3. Formación de maestros en prácticas pedagógicas a partir de la lectura comprensiva, analítica y crítica 73
Prisión, albergue de la grandeza 78
A modo de recapitulación 80
Referencias 81

Mesa temática: Problemas contemporáneos de la educación 85
7. Explorando Ando: Implementación de una estrategia de apropiación social de la CTeI en el departamento del Tolima 86
Resumen 86
7.1. Localización 88
7.2. Resultados esperados 89
Referencias 90

8. Representaciones sociales de educación en la infancia: Aportes de innovación metodológica 92
Resumen 92
Referencias 93
9. La identidad oscilante del docente universitario o cómo jugar tetris para que encajen las piezas 95
Resumen 95
Referencias 96
10. El sujeto educativo colombiano a partir de las tic 97
Resumen 97
10.1. Resultados esperados 99
Referencias 99

Mesa temática: Evaluación curricular 101
11. La evaluación educativa proceso inherente al mejoramiento del currículo 102
Resumen 102
11.1. Planteamiento del problema 103
11.2. Justificación 103
11.3. Fundamentación teórica, la evaluación y el sistema educativo 104
11.4. La evaluación como articuladora del currículo de manera transversal 104
11.5. Autonomía escolar 105
Referencias 106
12. Principios de la evaluación inherentes al mejoramiento institucional: Una mirada justa desde la educación básica y media . 107
12.1. El trabajo colaborativo principio imprescindible en la evaluación institucional 109
12.2. Proyecto Educativo Institucional un asunto curricular 110
12.3. El currículo y la evaluación 111
12.4. Objetivos 113
12.5. Metodología 113
12.6. Diseño de los planteamientos 113
12.7. A manera de conclusiones 114

Referencias 115
13. Incidencia de la evaluación formativa en el desarrollo de la competencia textual 117
Resumen.....117
13.1. Metodología 117
13.2. Resultados.....118
13.3. Conclusiones.....120
Referencias.....121
14. Recorrido por los usos de la evaluación del estudiante desde los teóricos 122
Resumen.....122
14.1. La evaluación del estudiante 123
14.2. ¿Por qué hablar de los usos de la evaluación del estudiante? 124
14.3. Los usos de la evaluación del estudiante desde los teóricos 125
14.4. Usos generales o globales 125
14.5. Usos orientados a la formación y la mejora.....127
14.6. Y de los usos de las evaluaciones externas y masivas, ¿qué?.....130
14.7. El estudio de este tema debe continuar 132
Referencias.....132
15. Una propuesta para la autoevaluación de los estudiantes de primaria - zona rural 136
Resumen.....136
15.1. Metodología 137
15.2. Momentos de la investigación 138
15.3. Las categorías de análisis 139
15.4. Análisis de datos 139
15.5. Resultados esperados 139
Referencias.....139

Figuras

Figura 2.1. Preguntas 1-6 31
Figura 2.2. Preguntas 7-9 32
Figura 2.3. Preguntas 10-12 32
Figura 2.4. Preguntas 13-15 33
Figura 2.5. Preguntas 16-18 33
Figura 2.6. Preguntas 19-22 34
Figura 2.7. Preguntas 23-28 35
Figura 2.8. Preguntas 29-33 35
Figura 6.1. Continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos de la calidad de la educación superior en Colombia y el ámbito internacional 64
Figura 6.2. Circulación de los enunciados acerca de la calidad y excelencia de la educación superior en lo internacional y en Colombia 68
Figura. 6.3. Propuesta de "Pedagogía de la Inquietud de sí mismo desde el lenguaje" 72
Figura. 6.4. Parrhesía o decir veraz en pragmática de sí 73
Figura 13.1. Rúbrica instrumentos de evaluación 118
Figura 13.2. Análisis de resultados 119
Figura 13.3. Resultados 120

Tablas

Tabla 6.1. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en el ámbito internacional 66
Tabla 6.2. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en el ámbito internacional 66
Tabla 6.3. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en el ámbito nacional 67
Tabla 6.4. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en el ámbito nacional 67
Tabla 6.5. Procesos de lectura comprensiva (Ramírez Peña, 2018) 76

Presentación

El Simposio en Educación es un espacio que promueve la discusión alrededor de experiencias, reflexiones, trabajos de investigación y saberes de docentes, directivas docentes y estudiantes, para enfrentar retos y desafíos que en el mundo actual son cada vez más complejos; además, la exposición y la discusión aportan al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que redundan en la calidad de la educación en el Tolima y en Colombia. Este documento compila las ponencias del Segundo Simposio en Educación cuyo lema es: *El clima escolar como factor protector de conductas de acoso escolar tradicional y cibernético*, que fue organizado por el Grupo de Estudios en Educación GESE de la Universidad de Ibagué.

Acá se exponen los avances científicos en los contextos regional y nacional examinados a través de las ponencias preparadas para el evento académico en mención. Este libro está dirigido a las personas interesadas en la educación en general y a la comunidad académica y científica del Tolima y el país, cuya mirada esté puesta en las siguientes líneas temáticas: 1. Problemas contemporáneos de la educación 2. Didácticas específicas 3. Formación docente y 4. Evaluación curricular, que son las líneas de interés investigativo del grupo GESE a las que obedeció la convocatoria para el II Simposio de Educación. Este documento refleja contribuciones para la actualización en educación a partir del trabajo dedicado y riguroso de académicos e investigadores que invitan a reflexionar sobre el compromiso de esta disciplina para la transformación social.

El contenido de las ponencias que se presentan es de total responsabilidad de los autores. Se autoriza su citación para fines académicos, siempre

que se indique la fuente. Agradecemos a todos los ponentes, los asistentes, a los semilleros Educere y De 0 a 6, y a quienes hicieron posible la realización del evento académico y científico que da origen a este libro de memorias.

Claudia Alejandra Duque Romero
Directora Comité Organizador II Simposio en Educación

Mesa temática: Didácticas específicas

1. La forma, un elemento olvidado en la experiencia creadora de la literatura[1]

Gabriel Arturo Castro Morales

Universidad del Tolima. Red Investigadores en Pedagogía Lenguaje y Literatura

No es el material de que está hecha la flecha aquello que la hace volar —qué importa la madera o el acero—, sino su forma, la manera en que fue tallada y equilibrada lo que hace que alcance el blanco y lo penetre, sin que por ello dejen de contar también, claro está, la fuerza y la habilidad del arquero.
Pierre Reverdy (Ballart, 2005, p.143)

La expresión intuitiva humana nace del caos primigenio, del desorden del génesis, del lado oscuro, ilógico, es decir, deforme e irregular. Tal pensamiento amorfo o sustancia del contenido, recibe una forma, una constitución física de adentro hacia afuera que se torna imagen, luz en medio de la penumbra inicial y su complexión depende del lenguaje del individuo creador (su capacidad de fabricar mundos auténticos o singulares) y del estilo (la utilización personal de los recursos que le provee la lengua o el arte particular). La forma es la fábula de la luz que se enfrenta a la oscuridad, la desinfla y le apuesta a una verdad propia, coherencia y orden interior; porque la forma inicia su camino intrincado, del caos a la lucidez. Los antiguos aseguraban que el alma era la encargada de concebir la imagen, captarla, intuirla, vislumbrarla. Luego al espíritu se le otorgaba la confianza de darle coherencia mediante el valor del trabajo, de su

[1] Algunos aspectos de este capítulo fueron publicados en Castro, G. A. (s f.). "Poetas sin fronteras" y en el libro: Castro, G. A. (2020). Aproximación al problema de la forma a través de la hermenéutica de Luis Alfonso Ramírez Peña Gabriel Arturo Castro. En Batanelo García, L. E. *et al. Pedagogía del lenguaje y la literatura: Modelo comunicativo polifónico en la educación superior,* (pp-81-115).

fuerza y energía (Zambrano, 1987). El trabajo implica alguna técnica que redescubre el esfuerzo humano, abarcando la emocional. Incluye el conjunto de habilidades o destrezas para ejecutar los instrumentos, los materiales propios de la expresión artística. Esta solvencia técnica es individual y se llama dominio del oficio, un conocimiento instrumental, práctico y riguroso que tiene la posibilidad de reflexionar sobre esas metodologías y aplicaciones.

Sin embargo, para algunos la técnica es solo una actividad pragmática, útil, eficaz, norma de acción, una serie de reglas para lograr un objetivo, un rendimiento. Pero es el impulso creador, o gesto, como lo llama Lukács (1990), el que logra la expresión a través de la articulación de lo interior y lo exterior. Pensemos en protagonistas de esta conexión y relación íntima: Borges, Lezama Lima, Eliot, García Márquez, René Char, Octavio Paz, Virginia Woolf, Marguerite Youcernar, Artaud, Beckett, y tantos otros escritores que conservan la unidad descrita entre contenido y forma.

Cuando dicha coyuntura o enlace se rompe, alguno de los dos elementos de la obra de arte, forma o contenido, se privilegia, dando lugar a un desequilibrio y la imposibilidad de la síntesis entre el mundo físico y el universo afectivo-emocional-espiritual, coherencia y entereza del escritor.

"El particular espíritu que nos anima es el redescubrimiento de la fuerza (incluida la emocional, no solo la histórica) de las propiedades formales del arte", afirma Susan Sontang (2005, p.112). Según la crítica norteamericana, lo historicista privilegia el contenido sobre la forma, tratando la obra como documento sociológico, cultural, moral o político. Algo así sucede con la literatura que exige a la vez una "habilidad que hace del estudioso del discurso un individuo activo del proceso discursivo, en tanto el agente activo participa, se esfuerza por no dejarse repetir, ni entrar en el mismo círculo de los demás". Ramírez Peña afirma que debemos concebir el lenguaje:

> En su integración con los procesos de comunicación y de producción del discurso. Por lo tanto no se pueden separar el lenguaje (el mundo interior del individuo), el acto comunicativo (lo exterior) en que se desenvuelve y el discurso que se genera de estos. (Ramírez Peña, 2007, p. 131).

El contenido es el tema (la idea específica que trata la obra) y de ella se preocupaban exclusivamente los estudios literarios. Para las metodologías del contenido bastaba descubrir y describir aquél núcleo genético fundamental. Lo demás era accesorio, es decir, los procedimientos artísticos utilizados (…)

aspectos que hacían parte del ámbito más profundo de la obra. El tema se determina de un modo impresionista e idealista, como parte de una tarea morfológica que incluía el estudio de la gramática tradicional (formación de palabras, descripción de las reglas combinatorias, flexión y determinación de las categorías gramaticales). (A propósito, quizás el análisis estructural más divulgado sea el realizado por Jackobson y Lévi-Strauss, acerca del soneto de Baudelaire titulado "Los gatos"). La ciencia, en este caso el estructuralismo, afirma Sontang (2005), borra todas las huellas de la experiencia personal y desdibuja los rasgos humanos de sus ideas fundamentales. El concepto, por ejemplo, generaliza en su condición unívoca. Por el contrario, la forma singulariza "bajo los rasgos de una individualidad viva", en la que primero fue mera abstracción para desembocar luego en una forma sensible, múltiple, mutable, cierta, auténtica. Aquí la vivencia y el afecto reciben una forma, y lo externo y lo interno se unifican, gracias a la síntesis de lo material y lo espiritual.

Tal síntesis vital fue perseguida por el racionalismo, contraria a la incertidumbre y al gesto anímico de la vida en movimiento. Ángelo Marchese y Forradellas dicen que:

> La nueva crítica temática vincula y no opone sus investigaciones a las genealógicas y morfológicas. El tema será un universal en que se articulan activa y pasivamente la idea oscura de la cual arranca el oficio literario y el correlato en que se expresa, modelándose mutuamente, constituyendo así una unidad irreductible de cada una de las obras literarias. (Marchese & Forradellas, 1986, p.273).

¿Y la forma? Bien gracias, olvidada entre categorías y simulaciones. El plano del contenido se impone sobre el plano de la expresión y el analista se cree lejos de tal divorcio, resguardado de la arbitrariedad. Según Hjelmslev (1971), la sustancia del contenido o el pensamiento amorfo para Sausurre (1945), recibe una forma. Sin embargo, todavía en el pensamiento artístico se valora como un documento sociológico o antropológico que testimonia una época y es de suma utilidad para la comprensión de los acontecimientos referidos. Apela a un conocimiento objetivo, cuya principal misión es extraer la teoría expuesta por autoridades.

De este modo la teoría se sobredimensiona, llegando a ser el centro de una fe ciega. Por ejemplo, alguien pretende estudiar el cosmopolitismo, busca las compilaciones al respecto, reúne el material necesario y enseguida le aplica los conceptos hallados a cualquier obra, sin importar su pertinencia. ¿A José

Asunción Silva? Sí, de acuerdo. ¿A Rubén Darío? ¿Mario Vargas Llosa? No importa, la teoría se porta como un laboratorio en el que los conceptos a priori y definiciones se vuelcan sobre un objeto indistinto. Lo esencial es comprobar la teoría aplicada en una obra cualquiera.

La crítica literaria presta atención a cómo está hecha una obra, compuesta y construida. Otro ejemplo: "La teoría de la historia de la escritura como memoria monumental". ¿A qué obra le aplicamos semejante lío verbal encerrado en el título? ¿Podría ser a Dante, Lautrémont, Sade, Tolstoi o Sartre? Así, cualquier modalidad artística o género literario, es un compartimento estanco o recipiente para llenar con preocupaciones intelectuales o espirituales (la tiranía de la racionalidad que se deshace de las formas a favor del adoctrinamiento (Kandinsky, 1970) y no el ejercicio, la técnica y los procedimientos expresivos a través de los cuales lo estético se manifiesta.

Entendemos por estética la valoración del mundo por medio de los sentidos, la imaginación, la emoción y aspectos sensibles, porque el artista debe concebir la forma y el contenido, sin que ninguno de los dos se imponga al otro, perdiendo el equilibrio entre el mundo interior (la forma) y el exterior (el contenido). La forma singulariza "bajo los rasgos de una individualidad viva", sensible, real, íntima y determinada. La sentencia de Goethe (Kandinsky, 1970) dice que "la captación y la expresión de lo particular constituye la propia vida del arte" (p. 63), en un universo donde existir significa ser diferente y la realidad es mutable, siempre en transición, en eterno cambio de forma. Tal existencia propia es una lucha entre la posibilidad (*potens*) y la imposibilidad (*utopía*), lugar donde las vivencias y los afectos reciben una forma; lo interno y lo externo se unifican, síntesis de la forma física y la forma espiritual que permanecen juntas en tensión, "abriendo heridas en su cuerpo" (p. 65), señal de peligro, de resistencia, intensidad, vehemencia y fuerza.

Veamos un ejemplo distinto a cargo del ensayo de William Rowe (1996): "César Vallejo: el dolor como forma de expresión". El dolor ocupa un lugar muy importante dentro de la obra poética de Vallejo. Aparentemente la finalidad es expresar el dolor como contenido, aunque incida más en la forma de expresión. Rowe toma un poema de los "Poemas en prosa" que inicia así:

> Las ventanas se han estremecido, elaborando una metafísica del universo. Vidrios han caído. Un enfermo lanza su queja: la mitad por su boca lenguada y sobrante, y toda entera, por el ano de su espalda. Es el huracán. Un castaño del

> jardín de las Tullerías habráse abatido, al soplo del viento, que mide ochenta metros por segundo. (Rowe, 1996, p.105).

Este fragmento trasciende cualquier realismo o mímesis directa de la realidad. Un enfermo arroja, precipita su queja, la mitad por medio de una boca de marcado carácter animal (pez) y la otra mitad por un orificio de la espalda. Comienza como contenido, pero salta al nivel de la forma. La queja del enfermo penetra en el cuerpo del otro, un movimiento que recuerda al del huracán, dado que el dolor abre un abismo que carece de límite, máxima penetración de los sonidos, de las palabras como sonidos y de los sonidos de las palabras a una región preconceptual en la que los significados son inestables, fenómeno propio del lenguaje y la zona más indefensa del ser.

Nótese como la presencia de imágenes y metáforas vallejianas hacen que el contenido y la forma se hallen en fraternal alianza, la una dependiendo de la otra. Si el texto referido fuera solo contenido no tendría los valores de ambigüedad, multisignificación, tensión, drama, pulsión y síntesis primordial. La forma no solo es suma de procedimientos, estructura externa, superficie, cáscara, léxico, sintaxis, comunicación, composición, disposición tipográfica, propio de las múltiples operaciones sobre los niveles de la lengua. De manera enfática y exclusiva se diría que tal creación de Vallejo es un poema en prosa, en el que se emplea el verso libre. No basta con esa liviana apreciación. Es menester reconocer al lenguaje, la imaginación, el espacio afectivo, intelectual y la emoción como actores de la forma constituida.

Al interior del arte actúa una sutil dialéctica, los valores temáticos se formalizan y los valores formales significan. De esta contradicción e interacción nace el sentido total de la obra, "el valor de la forma, que crea vida y la exalta", según Lukács (1990, p. 47), quien concibe la forma como puente, camino, certeza, lo nuevo en coherencia, muy lejos a su vez de la incertidumbre, de la comedia vacía. Toda vivencia desgarra las conexiones y las continuidades del pasado desde el contenido profundo, porque la forma subsiste tras la aparición de un nuevo mundo, "percepción religiosa que conecta todo con todo, las relaciones construcción de una vida anímica en movimiento, entretejido, construcción y articulación, concepción del mundo, toma de posición" (Lukács, 1990, p. 101).

De acuerdo, la forma puede ser una construcción que se manifiesta. Unas, tras largos años de considerar cada movimiento y palabra, hasta logar una articulación orgánica. Otras, poseen una rigurosa disposición musical; unas más despiertan una sensación de simultaneidad, de espacio supratemporal de unas obras cada vez más complejas y dinámicas que se esfuerzan por dominar tal complejidad y en las que se advierte la vibración de la experiencia.

Para Kandinsky (1970), la forma es la expresión del contenido interno. Supone una delimitación de un objeto material, o sea, externo, que se vuelve objeto abstracto interiorizado, producto de su imaginación, de su lectura, de su construcción ficcional y simbólica. Esta unión rehúye el peligro de los extremos: el realismo plano y absoluto del espacio físico, o el puro reino abstracto de las improvisaciones, el paraíso de la idealización y la estilización. Los extremos olvidan que es en la región potencial en la que se crea el objeto artístico, mediante la actividad lúdica transformadora del mundo (reiteramos: potens, semilla de la eterna posibilidad).

La esencia del arte literario, señala Erich Kahler (1975), "consiste en una relación entre dos niveles de existencia: entre lo específico, sea excepcional o no excepcional, y lo universal, es decir, la identidad lograda entre lo particular y lo general" (p.19). Kahler (1975) llama a lo específico la forma cerrada y menciona a Flaubert como ejemplo, en el que sus narraciones contienen perfectas y precisas interacciones de las partes. De manera opuesta nombra a Balzac, "el cual describe sucesos, caracteres e historias excepcionales, siempre de manera suelta y pródiga" (p.21).

Veamos otros dos ejemplos de forma cerrada y forma abierta. El primero con la concisión de las líneas de Baudelaire (1998):

Remordimiento póstumo

Cuando duermas por siempre, mi amada tenebrosa,
tendida bajo el mármol de negro monumento
y por tibia morada y por solo aposento
tengas, no más, el antro húmedo de la fosa.

Cuando oprima la piedra tu carne temblorosa,
y le robe a tus flancos su dulce rendimiento,
acallará por siempre tu corazón violento,
detendrá para siempre tu andanza vagarosa.

La tumba, confidente de mi anhelo infinito
(compasivo refugio del poeta maldito)
a tu insomnio sin alba dirá con gritos vanos:

'Cortesana imperfecta -¿de qué puede valerte
denegarle a la vida lo que hoy llora la muerte'?

Mientras —¡pesar tardío!— te roen los gusanos.

A diferencia del anterior, la forma abierta la ejemplifica un fragmento de un poema de Dylan Thomas (Suárez, 1991) con sus versos libres e impetuosos:

Donde una vez las aguas de tu rostro

Donde una vez las aguas de tu rostro
giraron impulsadas por mis hélices, sopla tu áspero fantasma,
los muertos alzan la mirada;
donde un día asomaron el pelo los tritones
a través de tu hielo, el viento áspero navega
por la sal, la raíz, las huevas de los peces.

Donde una vez tus verdes nudos hundieron su atadura
en el cordón de la marea, allí camina ahora
el vegetal destejedor,
con tijeras filosas, empuñando el cuchillo
para cortar los canales en su origen
y derribar los frutos empapados.

Invisibles, tus mareas medidoras del tiempo
irrumpen en las camas galantes de las algas;
el alga del amor se vuelve mustia;
allí en torno a tus piedras
sombras de niños van, que desde su vacío
lloran ante el mar colmado de delfines.

Antes de la obra existe una lucha entre realidad e imposibilidad de otra realidad mutable, múltiple, siempre en transición, en eterno cambio de apariencia, pero que en la obra expresada ya es una certeza de la forma, primera madurez, no una sospecha del iniciado y sus bosquejos del extravío, sus balbuceos de la temprana edad.

Dice Lukács (1990) que el surgimiento de la forma es otra vivencia: "La ética, las vivencias y los afectos reciben una forma sólida, debido a que lo externo y lo interno se unifican" (p.97). Por lo tanto, la forma no es apariencia sino una cualidad profunda, íntegra, constante, tensa e intensa, teniendo en cuenta que escapa del ordenamiento racionalista, lógico, estructuralista y positivista del pasado, cuando el texto dominaba como paradigma, pura morfología, reglas combinatorias, adorno gratuito, ética del precioso estilo.

Un texto, expresión también de la lengua, constituye un sistema revelador, en el que todas las partes están unidas por una relación de solidaridad y de dependencia. La obra literaria era considerada solo un producto lingüístico. Procuraban descifrar el texto en su sentido global y las complejas relaciones que se establecen entre los signos.

Un asunto es la razón positivista y la otra la razón poética, esta última un aporte de la filósofa María Zambrano (1987), quien se aparta de la razón analítica basada en definiciones y formalismos propios de un saber limitado. Reconoce la imposibilidad del lenguaje para acceder a la verdad última. Por ello traspasa la frontera entre aquello que es posible comunicar a través de la palabra y lo indecible, partiendo de recursos como el silencio; el universo onírico o la fe para hallar el sentido de la vida, envuelto en un ropaje místico, de acuerdo con Arantxa Serantes (1994).

Dentro de esta razón poética, la forma se sostiene al interior, nace de las entrañas de él y se afirma, persevera, porque adentro hay unas fuerzas siempre en tensión, en disputa auténtica y conflicto, energías, impulsos, habitantes todos de un objeto singular, hecho a su medida, sin ninguna frivolidad, adheridos para siempre. Toda forma incluye su contenido y todo contenido comprende su forma, juegos del lenguaje no verbalizables, producto de una existencia llena de altibajos y dramas continuos que se tornan experiencia legítima. Allí empieza la otra aventura del arte.

Referencias

Ballart, P. (2005). *El contorno del poema*, Barcelona, España: Acantilado.

Baudelaire, C. (1998). *Las flores del mal*. Madrid, España: Edmart Libros.

Castro, G. A. (s. f.). La Forma. En *Poetas sin fronteras*. Recuperado de https://www.poetasinfronteras.org/pensamiento/la-forma-por-gabriel-arturo-castro/

Castro, G. A. (2020). Aproximación al problema de la forma a través de la hermenéutica de Luis Alfonso Ramírez Peña. En Batanelo García, L. E., *et al. Pedagogía del lenguaje y la literatura: Modelo comunicativo polifónico en la educación superior*, (pp-81-115).1.ª ed. Ibagué, Colombia: Sello Editorial Universidad del Tolima. Recuperado de http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3229/2/Pedagogia.pdf

Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Kahler, E. (1975). *La desintegración de la forma en las artes*. México Siglo xxi.

Kandinsky, W (1970). *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires, Argentina: Labor.

Lukács, G. (1990). *Hacia una teoría de la novela*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot. Recuperado de https://edicionesgodot.com.ar/wp-content/uploads/2020/04/teoria-novela-preview.pdf

Marchese, A. & Forradellas, J. (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona, España: Ariel.

Ramírez Peña, L. A. (2007). *Comunicación y discurso*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Reverdy, P. (1977). *Escritos para una poética*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.

Rowe, W. (1996). *Hacia una poética radical*. Buenos Aires, Argentina: Mosca Azul Editores.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Serantes, A. (1994). *Estudios avanzados en historia*. La Coruña, España: Gallego Ediciones.

Sontang, S. (2005). *Contra la interpretación.* Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.

Suárez Caamal, R. I. (1991). *Poesía en acción*. México: Instituto de Bellas Artes.

Zambrano, M. (1987). *Filosofía y poesía.* México: Fondo de Cultura Económica.

2. Percepciones y actitudes de los estudiantes de ingeniería hacia el *blended learning*[2]

Jorge Olmedo Montoya Vallecilla

Universidad de Ibagué

Resumen

El presente estudio busca medir la percepción de los estudiantes frente a la metodología *Blended Learning* (BL). Esta metodología se define como una forma de alcanzar retos por adaptación al aprendizaje y desarrollo de las necesidades del individuo, integrando los avances tecnológicos e innovadores, ofrecidos por formación en línea, con la interacción y participación de lo mejor de la metodología tradicional de aprendizaje (Thorne, 2003). Otros autores (Garrison & Vaughan, 2008) definen esta metodología como la integración orgánica de la selección cuidadosa de enfoques de formación cara a cara y las tecnologías en línea. Por otro lado, Moebs y Weibelzahl (2006), dicen que la metodología *Blended learning* o aprendizaje híbrido describe un ambiente de aprendizaje que combina bien sea métodos de enseñanza, formatos de multimedia o una mezcla de ambos. También se refieren a las actividades de aprendizaje integradas, tales como una mezcla de formación presencial cara a cara y enseñanza en línea. Por su parte, Hisham *et al,* 2006, sostienen que es una mezcla de aprendizaje electrónico y tradicional. Lo definen como una combinación de aprendizaje tradicional con enfoques basados en formación en línea.

[2] Este capítulo fue publicado en Montoya Vallecilla, J. O. (19 de febrero 2018). *Perceptions and Attitudes towards Blended Learning for Civil Engineering Courses: A Case Study of Students at University of Ibagué.* Research Gate.

El presente estudio pretende demostrar que la metodología *Blended learning* reforzada con representaciones de modelos físicos, es una buena alternativa para afianzar los conceptos de ingeniería y lograr que perduren en el tiempo. Esto es cierto toda vez que la metodología requiere la participación activa de los estudiantes, haciéndolos protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual no es necesariamente cierto en un enfoque tradicional de clases magistrales. En realidad, de acuerdo con algunas investigaciones (Mills & Treagust, 2003), egresados de algunas ingenierías salen con buenos fundamentos en la ciencia de la ingeniería pero no saben cómo aplicarlos en la práctica. Por otro lado, hay evidencias de que la mayoría de los estudiantes que han experimentado formación *Blended learning* obtienen calificaciones más altas que aquellos en ambientes completamente virtuales o formación enteramente presencial (Means *et al.*, 2009). Otros autores (Martínez *et al.*, 2011) concluyen que la satisfacción de los estudiantes también tiende a ser mayor en ambientes de aprendizaje *Blended learning* que en cursos tradicionales de clases magistrales. El presente artículo presenta los resultados de una encuesta realizada a 98 estudiantes (de 105 en total) de dos cursos de Mecánica de Materiales del programa de Ingeniería Civil de la Universidad de Ibagué (Colombia). La encuesta se basa en la percepción de los estudiantes respecto a la metodología *Blended learning*, la cual se llevó a cabo durante dos semestres académicos de 16 semanas cada uno. La metodología se complementó con el uso de modelos físicos, como ayuda adicional en las discusiones grupales en las sesiones presenciales.

Palabras claves: Aprendizaje combinado. Mecánica de materiales. Modelos físicos, percepciones, actitudes.

2.1. Metodología

Puesto que en la metodología *Blended learning* parte de la formación, se espera que sea usando ambientes virtuales fuera de la clase; durante el presente estudio los estudiantes debieron cubrir parte de los objetivos de aprendizaje por medio de visualización de videos en línea, lecturas y discusiones en línea; todo esto, en horario fuera de clase. Como complemento, las sesiones presenciales se desarrollaron por medio de trabajo colaborativo, con discusiones grupales y el uso de modelos físicos. El propósito era permitir a los estudiantes realizar experimentación con modelos físicos deformables para afianzar los conceptos

estudiados o generar dudas que luego eran resueltas en los grupos de trabajo, con la participación del docente.

El curso se dividió en dos partes: una presencial y otra virtual. Para la ejecución de la metodología, se formaron equipos de trabajo de cuatro estudiantes, estos eran autónomos en la formación de los grupos. Para la sesión virtual, el profesor elaboraba videos explicativos del tema de estudio para observar fuera de la clase; estos videos tenían una duración máxima de 10 minutos. Se requería que los estudiantes observaran los videos y tomaran notas de lo visto. A los estudiantes se les pedía en las instrucciones que observaran los contenidos las veces que lo requirieran y que anotaran los conceptos que les generaban dudas. También podían comunicarse por cualquier medio electrónico (correo, chat, Moodle) con el docente y los monitores. El número de videos asignados dependía del tema para tratar, con un mínimo de un video y un máximo de tres videos por clase. Además de los videos, se asignaban lecturas, consultas bibliográficas o la observación de algún fenómeno en línea, relacionado con el tema de estudio. Los estudiantes podían intercambiar información o discutir conceptos con los compañeros de grupo o con otros miembros del curso. Las actividades para realizar fuera de clase, tanto observación de videos como consultas y lecturas, debían de ser trabajadas por los estudiantes antes de la sesión presencial, dado que era un paso ineludible para poder desarrollar la sesión presencial.

El estudio se llevó a cabo durante los semestres A y B de 2017. El primer grupo estaba conformado por 53 estudiantes y el segundo por 52 (promedio de edad 17.35 años). La metodología se aplicó en cada grupo por separado durante un semestre académico de 64 horas semestrales (dos sesiones presenciales semanales de dos horas cada una). Los equipos de trabajo podían hacer uso de los recursos básicos del salón, esto es, tablero, marcador, pizarrón etc.; además, podían utilizar sus equipos celulares y conectarse a internet con este recurso o con sus equipos portátiles, usando la red inalámbrica de la Universidad. Podían ponerse de pie, caminar alrededor del salón hacia otras mesas de trabajo o salir al exterior si así lo deseaban, mientras duraba el tiempo de la discusión. Las instrucciones iniciales de trabajo eran dadas por el docente. El objetivo era que los estudiantes dedicaran tiempo a la discusión de los temas estudiados, para intercambiar impresiones y aclarar dudas.

Durante la sesión presencial, las sillas se disponían de forma tal que se trabajara en los equipos previamente definidos. Durante los primeros 8-10 minutos de la sesión de dos horas, los estudiantes discutían los conceptos aprendidos en los videos. En seguida, realizaban trabajo colaborativo por medio de modelos físicos durante 15 minutos. Para esto, debían tratar de representar con estos los fenómenos y conceptos presentados en los videos y las consultas. Los modelos físicos eran entregados por el profesor al inicio de la sesión presencial, con una instrucción previa de cinco minutos, de lo que se buscaba con los modelos. El tipo de modelo para usar dependía del tema de estudio, que por lo general estaba asociado a los fenómenos de tracción, compresión, flexión y cortante. El rol del docente era el de facilitador, circulando alrededor de los equipos e incentivándolos en el trabajo en equipo. Durante los siguientes 20-25 minutos, los equipos de trabajo socializaban sus conclusiones con los compañeros de la clase. El resto de la sesión se dedicaba a la solución de problemas de aplicación. El primer problema era desarrollado por el docente y los siguientes por los equipos de trabajo, unas veces en trabajo colaborativo y otras en forma individual. Dado que eran dos sesiones presenciales a la semana, en la primera de estas se aplicaba la metodología tal cual se ha descrito, en la segunda sesión se realizaba trabajo colaborativo de solución grupal de problemas.

La encuesta sobre la percepción de los estudiantes sobre la metodología desarrollada se llevó a cabo al final del curso por medio de la herramienta Google Classroom. Los estudiantes (participaron 100 de un total de 103) podían responderla fuera de la sesión de clases, para lo cual se dejó abierta durante una semana, resaltando el hecho de que esta era completamente anónima y abriendo además un espacio para comentarios. La encuesta contenía un total de 33 preguntas y se dividió en dos grandes partes. El cuerpo de la encuesta se muestra en las figuras siguientes.

2.2. Resultados

La encuesta contenía un total de 33 preguntas tipo Likert, las cuales medían la percepción de los estudiantes ante la metodología *Blended learning*. La encuesta Likert se convirtió posteriormente a una escala de 1 a 5.

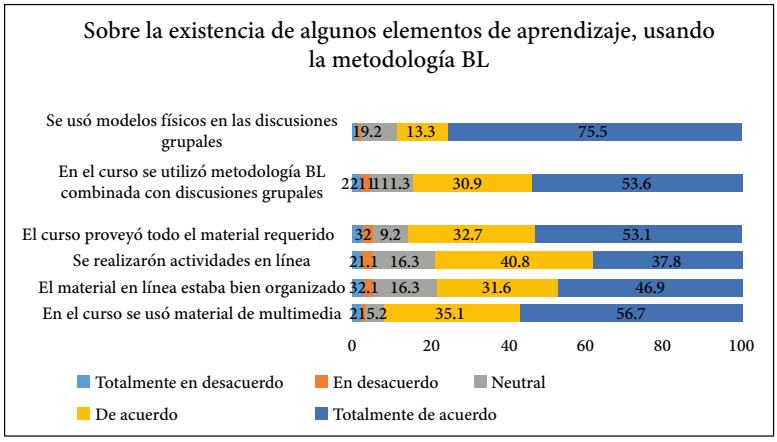
La encuesta se dividió en dos grandes partes. En la primera se preguntó a los estudiantes sobre su participación en la metodología *Blended learning* y el papel de algunos de los actores, así como el proceso de evaluación. Ante

la pregunta de si en el curso se usó material de multimedia, el 91.8 % de los encuestados respondió que sí y el 78.6 % respondió que algunas actividades de aprendizaje se realizaron en línea. Ante la pregunta de si el material estaba bien organizado, el 78.5 % contestó de manera afirmativa, en tanto que el 85.8 % piensa que el curso proveyó las herramientas necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje. El 84.5 % de los participantes identifica el uso de la metodología *Blended learning* y el 88.9 % reconoce el uso de modelos físicos en las discusiones grupales.

Respecto a la comunicación entre los actores, un 11.2 % de los encuestados piensa que la comunicación con el profesor y los monitores no era fácil, en tanto que un 26.5 % no toma posición al respecto; sin embargo, un 93.9 % reconoce que el profesor utilizó medios en línea para comunicarse con los estudiantes de alguna manera. El 66.3 % indica haberse comunicado con sus compañeros usando recursos en línea.

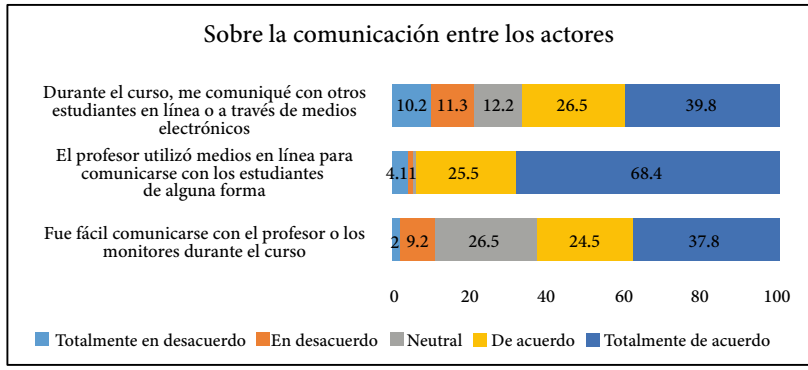
Cabe destacar además que la afirmación de que fue fácil la comunicación con el profesor y los monitores, obtuvo un promedio de 3.87 y una desviación estándar de 1.09 y la afirmación "me comuniqué con otros estudiantes en línea o a través de medios electrónicos" obtuvo un promedio de 3.74, pero una desviación estándar de 1.36. Los resultados de las preguntas 1-12 pueden verse en las figuras 2.1 a 2.3.

Figura 2.1. Preguntas 1-6



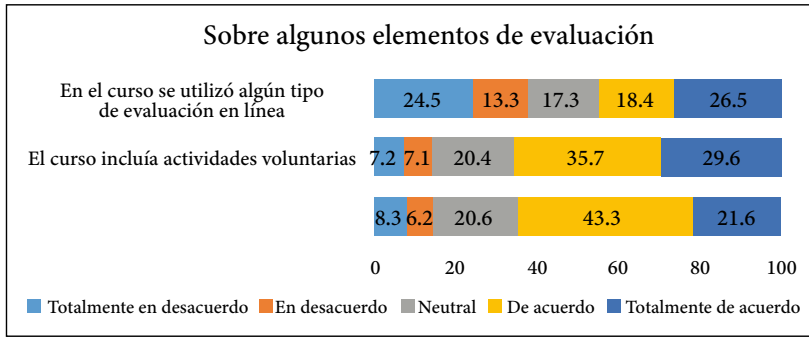
Fuente: elaboración propia

Figura 2.2. Preguntas 7-9



Fuente: elaboración propia

Figura 2.3. Preguntas 10-12



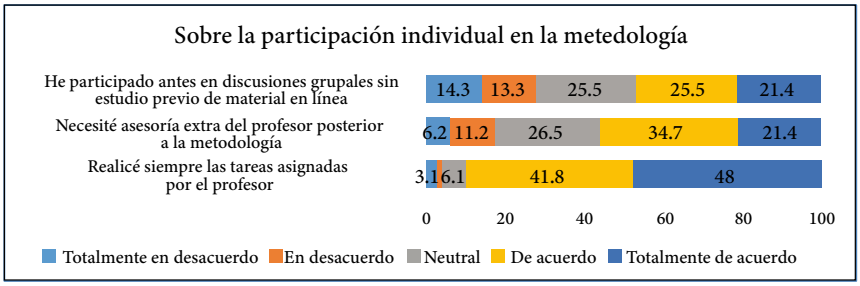
Fuente: elaboración propia

La segunda gran parte de la encuesta se centró en las actitudes de los estudiantes frente a la metodología *Blended learning*, dividiéndose en cinco partes: sobre la participación individual, sobre el tiempo y esfuerzo invertido, el mejoramiento del proceso de aprendizaje, las discusiones grupales y los modelos físicos y por último, sobre la evaluación y la preferencia de la metodología *Blended learning*. Los resultados de esta encuesta pueden verse en figuras 2.4 a 2.8.

Esta segunda parte de la encuesta arroja que el 89.8 % de los participantes realizó las tareas y actividades asignadas por el docente; sin embargo, el 66.1 % necesitó asesoría o aclaración del profesor después de las discusiones grupales. El 37.1 % considera que fue difícil acostumbrarse a estudiar el material en línea, previo a la clase y considera además (cerca del 60 %) que la metodología

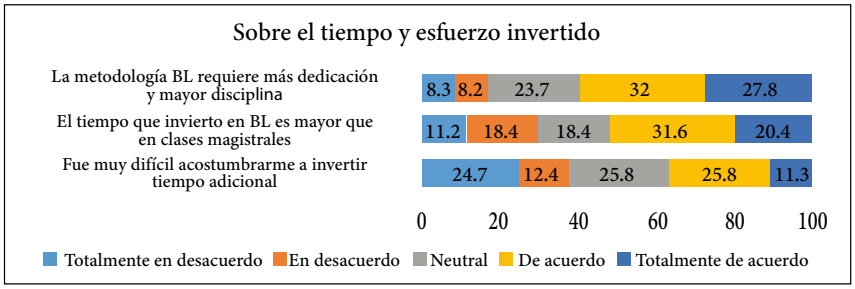
Blended learning requiere mayor dedicación que la metodología tradicional de clases magistrales. Los resultados de las preguntas 13 a la 18 pueden verse en las figuras 2.4 y 2.5.

Figura 2.4. Preguntas 13-15



Fuente: elaboración propia

Figura 2.5. Preguntas 16-18

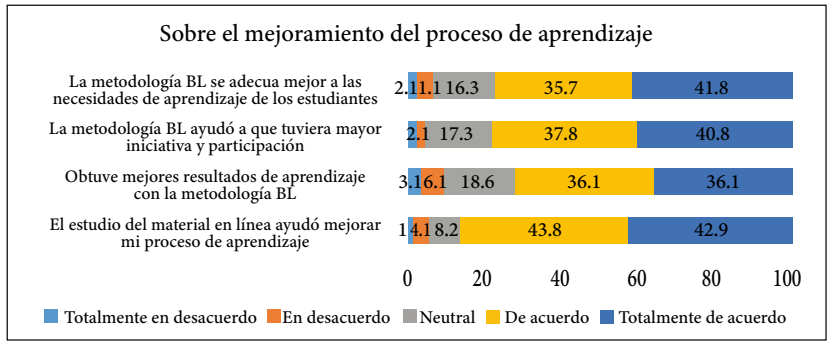


Fuente: elaboración propia

El 72 % de los encuestados cree que obtuvo mejores resultados de aprendizaje con la metodología *Blended learning*, comparado con aquellos obtenidos en la tradicional clase magistral. Más del 75 % de los encuestados cree que el mejoramiento de su iniciativa de participación es una fortaleza de la metodología *Blended learning*. La mayor parte de los encuestados (85 %) considera que las discusiones grupales se facilitan después de haber estudiado el material en línea y que, además, ayudaron de manera significativa a aclarar los conceptos en los que habían quedado algunas dudas. Por último, los encuestados consideran que los modelos físicos facilitan tanto la rápida comprensión de los conceptos, como la dinámica de las discusiones grupales (93 %).

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, el 73.5 % prefiere un curso enfocado en la metodología *Blended learning* antes que en la metodología tradicional de clases magistrales, con un 11.2 % que no se decide al respecto y un 15.3 % que sigue prefiriendo la metodología tradicional. También consideran (un 41 %) que la metodología *Blended learning* es adecuada incluso para estudiantes tímidos o introvertidos, con un 26.9 % que cree que esta representa una dificultad para aquellos. Algunos resultados de las preguntas 19-33 pueden verse en las figuras 2.6 a 2.8.

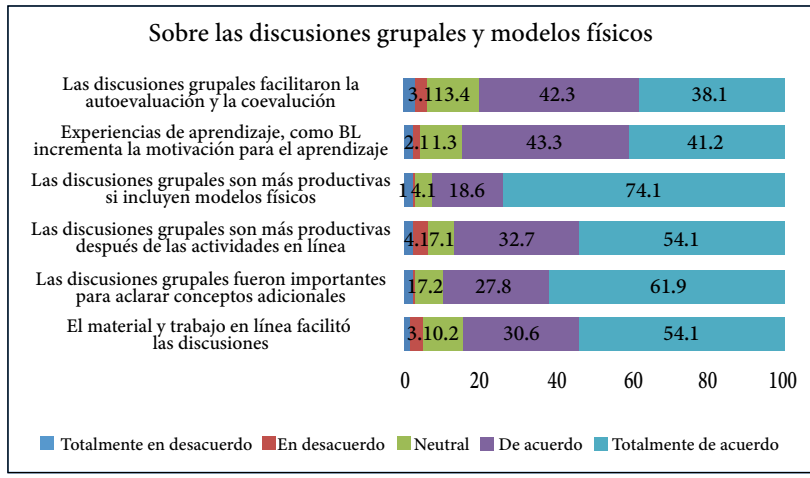
Figura 2.6. Preguntas 19-22



Fuente: elaboración propia

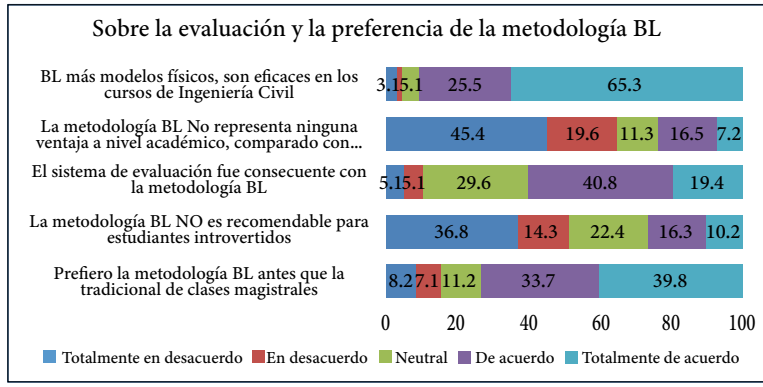
Finalmente, la afirmación "La metodología *Blended learning* combinada con el uso de modelos físicos en las discusiones grupales, es una herramienta eficaz en los cursos de Ingeniería Civil", obtuvo un promedio de 4.49 y una desviación estándar de 0.89.

Figura 2.7. Preguntas 23-28



Fuente: elaboración propia

Figura 2.8. Preguntas 29-33



Fuente: elaboración propia

2.3. Conclusiones

La comunicación entre profesor y estudiantes, monitores y estudiantes es esencial para el desarrollo de una metodología activa de aprendizaje, como lo es *Blended learning*. El estudio arroja que esta ha sido una de las debilidades y que es necesario reforzar dicha comunicación y hacerla más fluida. Esto ayudará no solamente a que estudiantes de un mismo equipo se comuniquen entre sí, sino

que además lo hagan entre miembros de diferentes equipos, lo cual ayudará en el proceso de autoevaluación e incluso, en la toma de iniciativa y participación de los estudiantes en las discusiones grupales.

El estudio también indica que los estudiantes requieren la presencia del docente en las discusiones grupales posteriores al trabajo en línea, pero además indica que la metodología no puede aplicarse con buenos resultados en grupos numerosos, ya que lo que buscan las metodologías activas entre otras cosas es que haya retroalimentación de la información e intercambio de opiniones, pero sobre todo que el docente pueda escuchar a los estudiantes con el propósito de guiarlos o avalar sus conclusiones. Esto no se puede lograr con un tiempo tan limitado que el docente comparte con cada equipo.

La representación de fenómenos en ingeniería mejora y agiliza la consecución y logro de objetivos de aprendizaje. Las discusiones grupales en cursos de ingeniería son más eficientes si se utilizan representaciones para explicar fenómenos. Por último, la metodología *Blended learning* debe combinarse con estrategias que permitan al docente llegar a un mayor número de estudiantes y, sobre todo, estrategias que motiven el aprendizaje y se centren en los estudiantes poco activos o introvertidos, sin descuidar a aquellos de iniciativa propia, so pena de generarles tedio y aburrimiento. En otras palabras, se deben conocer las formas de aprendizaje de los estudiantes y trabajar en pro de la participación y comodidad de todos.

Referencias

Garrison, D. R, & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons. Recuperado de https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118269558

Hisham Dzakiria, Che Su Mustafa & Hassan Abu Bakar. (2006). Moving forward with blended learning as a pedagogical alternative to traditional classroom learning. *Malaysian online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, (3)1, 11-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242380227_Moving_Forward_with_Blended_Learning_BL_as_a_Pedagogical_Alternative_to_Traditional_Classroom_Learning

Martínez-Caro, E. & Campuzano-Bolarin, F. (2011). Factors affecting students' satisfaction in engineering disciplines: Traditional vs. blended approaches. *European Journal of Engineering Education*, 36(5), 473-83. https://doi.org/10.1080/03043797.2011.619647

Montoya Vallecilla, J. O. (19 de febrero 2018). Perceptions and Attitudes towards Blended Learning for Civil Engineering Courses: A Case Study of Students at University of *Ibagué. Research Gate.* Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Montoya-10/publication/332877819_Perceptions_and_Attitudes_towards_Blended_Learning_for_Civil_Engineering_Courses_A_Case_Study_of_Students_at_University_of_Ibague/links/5cd04361458515712e95ad00/Perceptions-and-Attitudes-towards-Blended-Learning-for-Civil-Engineering-Courses-A-Case-Study-of-Students-at-University-of-Ibague.pdf

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Recuperado de https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf

Mills, J. E., & Treagust, D. F. (2003). Engineering education. Is problem-based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education,* 3(2), 1-15. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/246069451_Engineering_Education_Is_Problem-Based_or_Project-Based_Learning_the_Answer

Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium-sized enterprises -Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhanced Learning. Crete, Greece, pp. 1-6. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Stephan-Weibelzahl/publication/221549806_Towards_a_Good_Mix_in_Blended_Learning_for_Small_and_Medium-Sized_Enterprises_-_Outline_of_a_Delphi_Study/links/0f3175301be8aaec0b000000/Towards-a-Good-Mix-in-Blended-Learning-for-Small-and-Medium-Sized-Enterprises-Outline-of-a-Delphi-Study.pdf

Thorne K. (2003). *Blended Learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page.

3. Herramientas Web 2.0 como estrategia didáctica en el proceso de escritura en EFL[3]

Yirley Yurany Mora Contreras

Oxford Centre Institute / Universidad del Tolima

Resumen

Este estudio surge para atender a la necesidad que los estudiantes demuestran en su proceso de composición de textos en la lengua extranjera inglés, cuando los objetivos de sus escritos se centran solo en el ambiente de clase (ejercicios de memorización, de completar o parafrasear). Sin embargo, la lengua extranjera debe emplearse en la producción escrita; al entender que la habilidad de escribir debe favorecer un proceso no solo de construcción, sino que es importante el reconstruir una pieza de escritura, al revisar y reescribir un texto, puesto que no es un producto terminado, sino que requiere de atención al proceso en el que se desarrolla (Camps, 1997).

Para Flower y Hayes (1977), la acción de escribir es una habilidad cognitiva compleja, no un cuerpo de conocimiento. Los autores afirman que estamos ayudando a nuestros estudiantes a entender y analizar el producto o pieza de escritura, dejando a un lado el proceso de escritura a la inspiración. En esta propuesta se pretende tomar como referencia el modelo de escritura paso a paso de Flower y Hayes (1997) junto con nuevos modelos y la implementación interactiva de recursos digitales, atendiendo las siguientes etapas: generación de ideas, planificación, preescritura, escritura, revisión y edición, y evaluación.

[3] EFL: Inglés como lengua extranjera.

El objetivo de esta propuesta es fortalecer la escritura de textos en inglés mediante el uso de herramientas web 2.0 que permitan validar un modelo de escritura, siguiendo los intereses de los estudiantes y lo planteado en el currículo para estudiantes del nivel intermedio-avanzado. Con esta estrategia se pretende dar voz a los estudiantes, a través del desarrollo de ejercicios de escritura basados no solo en la sociedad y la cultura digital que los rodea, sino en el marco de una cultura global, haciéndolos usuarios más competentes en la producción de escritos, según los parámetros establecidos por una prueba internacional, **I**nternational **E**nglish **L**anguage **T**esting **S**ystem-IELTS.

En este estudio, la didáctica se desarrolla según los siguientes aspectos: el objetivo, el contenido, el método, los medios y la evaluación (Álvarez, 1996). Por consiguiente, los resultados esperados apuntan a que los estudiantes involucrados en esta investigación desarrollen el proceso de escritura teniendo en cuenta el uso de herramientas web 2.0 en sus escritos.

Palabras claves: proceso de escritura, herramientas web 2.0, producción de textos, modelo de escritura, EFL.

3.1. Metodología

La metodología para emplear tendrá un enfoque cualitativo que permitirá estudiar, analizar y comparar los contenidos curriculares, métodos y técnicas que van a ser implementados en cada una de las fases de la investigación. Al tener en cuenta el planteamiento de Grinnell, Williams y Unrau (2009), citados en Hernández, Fernández y Baptista (2010), los planteamientos de la investigación cualitativa se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes.

Todo esto con el fin de analizar los efectos de la implementación de un modelo de escritura (paso a paso) en el desarrollo de la escritura de textos. Así como comprobar si el uso de un entorno virtual de aprendizaje, como mediación tecnológica, fortalece los contenidos y competencias escriturales que adquieren los estudiantes del nivel *upper-intermediate*[4], tomando como referencia principal un diagnóstico y test final a partir de los criterios de evaluación establecidos según los estándares dados por el Marco Común Europeo de Referencia-MCER de su nivel de competencia en la habilidad de escritura tanto en los niveles B1 y B2.

[4] Intermedio-avanzado

3.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación será investigación-acción, que pretende intervenir una necesidad presentada en los estudiantes del nivel *upper-intermediate,* a través de una propuesta que los involucre a participar activamente por medio de la caracterización de sus habilidades de producción escrita, las cuales se evidencian en la escritura. Se desarrollará una Unidad Didáctica empleando recursos digitales. Lo anterior en un entorno virtual para guiar el proceso de aprendizaje y así fomentar el uso de un modelo de escritura en la producción de textos. Finalmente, un análisis detallado de los efectos de la implementación de este proyecto en los procesos de producción de textos en los estudiantes del nivel *upper-intermediate.*

3.3. Fases

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), "el proceso cualitativo no es lineal, sino interactivo o recurrente, las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente" (p.362). Con esta investigación se intenta trabajar en tres fases: fase de preparación y pretest, fase de ejecución y fase de recolección, análisis y postest.

En la fase de preparación y pretest, se pretende recoger información sobre el nivel de escritura de los estudiantes, analizando las competencias y habilidades que ellos han adquirido previamente a la ejecución de este estudio; dentro de los parámetros para analizar se tendrá en cuenta la creación de una rejilla de evaluación que incluirá ítems para identificar aspectos de cohesión y coherencia en los textos escritos.

Posteriormente, en la fase de ejecución se desarrollará una unidad didáctica integrando el uso de herramientas web 2.0 con diferentes propósitos pedagógicos: de comunicación e interacción, de colaboración, de documentación, de creación, de interacción y de evaluación. Estas se presentarán por medio de un entorno virtual de aprendizaje (Edmodo) para orientar el proceso escritural, atendiendo a la unidad didáctica "Interactive writing" que planteara el desarrollo de un modelo de escritura paso a paso con los estudiantes: generación de ideas, planeación, preescritura, escritura, revisión y edición. Por otro lado, los docentes complementarán este proceso con dos pasos finales que incluirán la publicación y evaluación de las producciones escritas.

Finalmente, en la fase de recolección, análisis y postest se validará el progreso en el desarrollo de la escritura integrando las herramientas web 2.0 y las posibles influencias de estas sobre el aprendizaje y desarrollo de competencias escriturales de los alumnos. Lo anterior, a partir de la validación de la unidad didáctica y los resultados obtenidos analizando los ítems de una rúbrica de evaluación que integre las competencias de producción, las herramientas empleadas y las etapas del proceso de escritura.

3.4. Estrategias e instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos será la investigación cualitativa con intervención (investigación acción), con el objetivo de tener un acercamiento al proceso y opiniones de los participantes, los datos se obtendrán al menos mediante tres fuentes: un pretest, observación en campo: bitácora (anotaciones de distintas clases); y recolección enfocada (entrevistas, documentos, observación más específica, sesiones, materiales diversos); y postest.

3.5. Resultados esperados

En la primera fase, se espera reconocer el nivel de competencia escrita y las necesidades de los estudiantes en el proceso de escritura. En la segunda fase, se tiene como expectativa que los estudiantes desarrollen un modelo de escritura mediante la implementación de una estrategia didáctica en un entorno virtual de aprendizaje integrando herramientas digitales.

En la tercera fase, se espera poder describir las competencias de producción digitales como resultado de la implementación del modelo de escritura utilizando las herramientas de la web 2.0 como estrategia didáctica en estudiantes del nivel intermedio-avanzado, al evaluar los efectos de estas herramientas en el fortalecimiento de las competencias de producción escrita en inglés.

Referencias

Álvarez, C. M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. Playa, Cuba: Sello Editorial Academia: Editorial Academia.

Cambridge ESOL. (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice.* Cambridge ESOL. Recuperado de https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf

Camps, A. (1997, enero-marzo). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, pp. 24-33. Recuperado de https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf

Flower, L., & Hayes, J. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39(4), pp. 449-461. https://doi.org/10.2307/375768

Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación.* 2.ª ed. México: McGraw Hill.

Mesa temática: Formación docente

4. Diseño de un programa de intervención basado en *mindfulness* para el desarrollo de la sensibilidad en docentes de educación inicial

Claudia Alejandra Duque Romero, Adriana Olaya Torres, Frank Sánchez, Gina Quintero Aldana, Tatiana Guzmán, Claudia Patricia Duque, Mabel Farfán, Robinson Ruíz, Aida Obando, Maureen Gutiérrez, Jenny Amanda Ortiz y Nelson Hernando Pedreros Soler.

Universidad de Ibagué, Universidad del Tolima, Corporación Universitaria Minuto de Dios y Universidad del Rosario

Resumen

Los avances científicos demuestran la importancia de intervenir al docente para mejorar su capacidad de atender efectivamente las necesidades sociales, cognitivas y afectivas de los niños, lo cual se articula con algunos estudios que reconocen que la práctica de *Mindfulness* (atención plena) en docentes contribuye al desarrollo de tres competencias socioafectivas: la autoestima, el autocontrol y habilidades de conciencia social. Sin embargo, la forma cómo esto se puede lograr se ha explicado de manera más amplia desde la teoría del apego, siendo aún escasos los estudios vinculados al *mindfulness* como forma de intervención con el adulto en el contexto escolar, para promover características altamente sensibles en ellos. El presente proyecto de investigación busca evaluar la efectividad de un programa de intervención piloto basado en *mindfulness* para el desarrollo de la sensibilidad en docentes de preescolar. Para ello se propone una metodología mixta, cuya fase cuantitativa tendrá un alcance explicativo con un diseño cuasi experimental de tipo pre-test/post-test. En su fase cualitativa, la investigación tendrá un alcance descriptivo basado en el diseño sistemático de la teoría fundamentada.

Se trabajará con docentes de preescolar de cinco instituciones educativas públicas y cinco privadas, de la ciudad de Ibagué, que tengan en sus aulas niños y niñas entre los 4 y los 6 años de edad. Los instrumentos para la recolección de la información son: 1. Cuestionario psicosocial: elaborado *ad hoc*, para caracterizar a las docentes participantes; 2. Q-Sort del Comportamiento del Cuidador Secundario Profesional; 3. Programa de intervención basada en *mindfulness*, adaptado del programa original de Sánchez (2016); 4. Formatos de autorregistro y registros narrativos; 5. Grupo focal después de la intervención, para profundizar en las percepciones de las docentes acerca del proceso y los aportes recibidos.

La evidencia muestra que la calidad de los cuidados que reciben los niños durante sus primeros años de vida, puede ser un factor protector ante posibles situaciones de riesgo, aún más para aquellos que ya se encuentran en contextos vulnerables (e. g. Situación de pobreza, abandono, desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, situaciones de discriminación y exclusión que experimentan las personas por ser parte de comunidades minoritarias) (Buyse *et al*., 2009; Campbell & Ramey, 2007).

Sin embargo, para lograr esto se requiere que los cuidadores (padres, madres, abuelos, profesores, entre otros), para efectos de este estudio hablemos de profesores, por ser otros adultos que también cuidan, y actúan como figuras de apego al proporcionar una base de seguridad a través de interacciones que potencian el desarrollo de los niños mediante múltiples oportunidades de aprendizaje (Salinas, 2017), por lo cual deben estar capacitados para favorecer ambientes de aprendizajes positivos que contribuyan al desarrollo integral de los niños en la educación inicial. En ese sentido, la inversión en la formación docente constituye un esfuerzo sustancial que contribuye no solo al desarrollo infantil, sino que ofrece una mejor preparación escolar para los niños en este nivel educativo (Ansari & Pianta, 2018).

Las intervenciones y programas de formación dirigidos a profesores, en algunos casos, tienen como propósito fortalecer sus capacidades para establecer interacciones de calidad con sus estudiantes, que se caracterizan por la atención a las necesidades sociales, cognitivas y afectivas de los niños en el aula de educación inicial (Werner *et al.*, 2018). Algunos estudios reconocen que la

práctica del *mindfulness* dirigida a docentes, promueve el desarrollo de competencias socioafectivas como la autoestima, el autocontrol y las habilidades de conciencia social (Brandão & Pardo, 2016; Dorman, 2015; Jennings, 2011; Mañas *et al*., 2014; Weijer-Bergsma *et al*., 2014), lo que puede influir en las relaciones con sus estudiantes y contribuir en la mejora del clima de aula y la sensibilidad docente (Jennings *et al.*, 2017); sin embargo, en un reciente metanálisis, Klingbeil y Renshaw (2018) encontraron efectos pequeños de intervenciones basadas en mindfulness sobre el clima de aula.

En ese sentido, a pesar de que las investigaciones documentan los efectos positivos de la práctica mindfulness en el bienestar docente, los resultados son inconsistentes respecto al desarrollo de la sensibilidad docente y resultan escasas las investigaciones orientadas a evaluar su impacto en la calidad de las interacciones en el aula. Por tanto, en el presente estudio se implementó un programa de intervención basado en *mindfulness*, orientado específicamente para mejorar la sensibilidad en un grupo de docentes de educación inicial.

Palabras claves: *Mindfulness*, sensibilidad docente, intervención, preescolar, Q-Sort.

4.1. *Mindfulness* como estrategia de intervención con docentes

Las intervenciones basadas en atención plena (también conocidas como *mindfulness*) inicialmente se plantearon como un enfoque de trabajo para la reducción del estrés (Kabat-Zinn, 1982), con aplicaciones en el área clínica y de manera más reciente, en contextos educativos. Kabat-Zinn (1999) describe el *mindfulness* como un estado y rasgo estable que brinda atención de forma intencionada al momento presente, de manera que se observan detalladamente el cuerpo, los pensamientos y emociones, propios de cada experiencia de la vida cotidiana, aceptándolos sin juicios (Kabat-Zinn, 2003). En ese sentido, el *mindfulness* favorece la autorregulación de la atención, el apoyo emocional y la consciencia metacognitiva en relación a la experiencia (Jiménez *et al.*, 2010). Los programas de intervención en el contexto escolar han acogido estos mismos principios para el trabajo con los docentes. Al respecto, algunos estudios sugieren que un buen modelo de intervención se enfoca, en primer lugar, en la incorporación de la práctica de *mindfulness* por parte de los docentes, para que luego ellos puedan promoverla en sus estudiantes con estrategias apropiadas

para la etapa del desarrollo en la que se encuentran (Roeser *et al*., 2012; Zenner *et al.*, 2014).

Entre las intervenciones, se destaca el Programa Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE), cuyo propósito es mejorar el bienestar general del docente y su eficacia para proporcionar apoyo emocional, conductual e instruccional a los estudiantes. Los docentes participantes en este programa, reportan mejoras estadísticas significativas en la autorregulación de sus emociones y la de los niños, la atención plena y la eficacia de la enseñanza, así como la reducción del estrés y síntomas asociados (Jennings, 2011; Jennings *et al*., 2013).

El programa ha demostrado mejoras en la autocompasión y la empatía en los docentes, quienes muestran altos índices de satisfacción posterior a la intervención (Roeser *et al.*, 2013). El programa Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE), por su parte, busca mejorar la capacidad de respuesta de los docentes frente a situaciones de estrés, ayudándolos a explorar su comprensión de los dominios físicos, sociales, emocionales, ecológicos, vocacionales, mentales y espirituales, de manera que contribuya en el aprendizaje de estrategias atencionales que el docente traslada en las relaciones con sus estudiantes, lo que aporta al bienestar en el aula (Poulin *et al*., 2008; Soloway *et al.*, 2011).

En el contexto latinoamericano, se destacan dos estudios. Uno de ellos, realizado en Chile, en el que se buscó evaluar la implementación de un taller de autocuidado basado en *mindfulness* en profesionales de la educación (Andaur & Berger, 2018). Los autores encontraron que los docentes que recibieron la intervención, aumentaron los niveles de satisfacción vital y disminuyeron los niveles de estrés. El segundo estudio, realizado en Colombia, buscó fomentar la práctica del *mindfulness* en instituciones educativas, estimulando el aprendizaje socio-emocional, y el bienestar del docente y de los estudiantes de educación inicial y básica primaria, a través de la implementación del Programa Respira (Mañas *et al.*, 2014).

En general, aunque estos programas son diferentes, comparten una premisa fundamental: los docentes reflejan conductas y actitudes propias del *mindfulness* a través de sus interacciones con estudiantes en la clase, contribuyendo a un ambiente educativo adecuado para el proceso formativo; además, convergen en el desarrollo de destrezas como la escucha atenta, conciencia

emocional, empatía y compasión en el aula. Por tanto, los docentes que participan de programas de atención plena son más conscientes de sí mismos y están más conectados con sus estudiantes, son sensibles a sus necesidades, mantienen el equilibrio emocional y promueven una comunidad de aprendizaje que alienta el desarrollo académico, emocional y social (Nhat, 2015; Mañas *et al.*, 2011; Burnett, 2011).

En este sentido, un docente con disposición adecuada hacia los demás y hacia sí mismo, se caracteriza por utilizar un tono cálido, cuidadoso y respetuoso de las diferentes formas de pensar y actuar de la otra persona, lo cual se traduce en un modo de escucha atenta y en una forma de hablar generadora de confianza, no violenta o enjuiciadora (Demarzo *et al.*, 2014). Así mismo, se ha encontrado que los docentes de educación inicial con niveles más altos de disposición mental, experimentan relaciones de mayor calidad con los niños, quienes a su vez presentan menos comportamientos agresivos en el aula (Becker *et al.*, 2017; Schussler *et al.*, 2010).

Si bien los hallazgos presentados exponen algunos beneficios de la práctica del *mindfulness* en las interacciones de los docentes con sus estudiantes, las intervenciones se han centrado principalmente en evaluar el impacto sobre el bienestar subjetivo de los docentes. Además, son escasas las investigaciones que han involucrado docentes de educación inicial. Así las cosas, las investigaciones realizadas en los contextos educativos demuestran que este tipo de intervenciones prometen resultados favorables sobre la mejora de la calidad en la interacción docente-estudiante en el aula (Flook *et al.*, 2013), pero es necesario consolidar la evidencia específica en torno a la sensibilidad docente y al clima de aula.

4.2. Teoría del apego y sensibilidad docente

Desde la teoría del apego se ha señalado que el aula constituye un entorno protector, lo cual depende del tipo de interacciones que el adulto establece con el niño. En el contexto escolar, la sensibilidad de los docentes les permite dar respuesta a las necesidades académicas, sociales y emocionales de los niños, anticipar problemas en el aula y proveerles ayuda de ser necesario (Hamre *et al.*, 2014), siendo una característica esencial para generar comodidad y seguridad. Los docentes sensibles tienden a implementar prácticas eficaces para

estimular el lenguaje (Hamre *et al.*, 2014), contribuyen a mejores resultados en matemáticas y lectura en sus estudiantes (Ansari & Pianta, 2018) e incorporan estrategias de educación socioemocional que favorecen el clima de aula prosocial y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños (Garner *et al.*, 2019).

En este sentido, la calidad del cuidado por parte de educadores impacta de forma positiva el desarrollo. Así, aquellos altamente sensibles manifiestan sentimientos más positivos frente a las demandas y exigencias del cuidado de los niños, reflejando mayor sincronía afectiva y comportamental entre el niño y el adulto (Salinas-Quiroz, 2015). A pesar de la importancia que tiene la calidad del cuidado en el desarrollo infantil, en Latinoamérica aún no se han desarrollado suficientes investigaciones orientadas a la evaluación de la sensibilidad en los docentes, a excepción de los estudios realizados por Salinas-Quiroz (2015) en México, Ortiz (2016) en Uruguay y por Santelices y colaboradores (2015) en Chile, y más limitado el número de intervenciones orientadas al desarrollo de esta capacidad en los docentes.

Debido a que la sensibilidad se considera un importante predictor de las relaciones cercanas entre niños y docentes y estas a su vez son un factor protector en el desarrollo infantil (Araújo *et al.*, 2015; Berlinski & Schady, 2015; Carbonell, 2013; Farmer *et al.*, 2011; Maldonado & Carrillo, 2006; Salinas-Quiroz & Posada, 2015; Salinas-Quiroz, 2015; Santelices *et al.*, 2015), son fundamentales, entonces, las intervenciones orientadas para mejorar esta habilidad en los docentes.

Entre las intervenciones más efectivas para el desarrollo de la sensibilidad, se encuentran aquellas sustentadas en la teoría del apego (Monaco *et al.*, 2020). Werner y su equipo (2018) realizaron la adaptación de la intervención de retroalimentación por video para promover la crianza y disciplina sensible (VIPP-CC, por sus siglas en inglés) al contexto escolar. Los autores encontraron que el programa logró aumentar la sensibilidad de los docentes participantes, quienes a su vez presentaron actitudes más positivas hacia el cuidado infantil. La intervención se caracterizó por la grabación del docente en el aula, lo que permite al observador y al cuidador en cualquier contexto educativo, realizar un análisis y discutir las prácticas utilizadas en el aula, pues al observarse a sí

mismo, logra ser más empático con el niño y le da la posibilidad de reflexionar (Arteaga *et al*., 2015).

Referencias

Andaur, A., & Berger, C. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios sobre Educación,* 34, 239-261. https://doi.org/10.15581/004.34.239-261

Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Effects of an early childhood educator coaching intervention on preschoolers: The role of classroom age composition. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 101-113. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.001

Araujo, M. C., López Boo, F., Novella, R., Schodt, S. & Tomé, R. (2015, octubre). La calidad de los centros infantiles del buen vivir en Ecuador. *Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*. Recuperado de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-calidad-de-los-Centros-Infantiles-del-Buen-Vivir-en-Ecuador.pdf

Arteaga, A.; Aparicio, A.; López, E.; Larrea, I. & Martínez, A. (2015). Programa para la mejora de la sensibilidad (PMS) y habilidades de interacción del profesorado de educación infantil. *Education Siglo XXI*, 33(2), 281-302. http://dx.doi.org/10.6018/j/233251

Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in head start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40-53. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.06.004

Berlinski, S. & Schady, N. (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf

Brandão, D. F. & Pardo, M.B.L. (2016). O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. *Educação e Pesquisa*, 42 (2), 313-329. http://doi.org/10.1590/s1517-9702201606142126

Burnett, R. (2011). Mindfulness en las escuelas: Aprender lecciones de los adultos, laicos y budistas. *Revisión de estudios budistas, 28* (1), 79-120.

Buyse, E., Verschueres, K., & Doumen, S. (2009). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development, 20* (2), 33-50. http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x

Campbell F. A. & Ramey C. T. (2007). Carolina Abecedarian Project. Human Capital Conference Series on Early Childhood Development. National Invitation Conference of the Early Childhood Research Collaborative University of Minnesota Center for Early Education and Development and the Federal Reserve Bank of Minneapolis. "Critical issues in cost effectiveness in children's first decade". Recuperado de https://www.earlychildhoodrc.org/events/presentations/campbell-ramey.pdf.

Carbonell, O. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 201-207. Recuperado de https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/52/45

Demarzo, M., M., Montero-Marín, J., Stein, P.K., Cebolla, A., Provinciale, J.G. & García-Campayo, J. (2014). Mindfulness may both moderate and mediate the effect of physical fitness on cardiovascular responses to stress: A speculative hypothesis. *Frontiers in Physiology,* 5, 105. https://doi.org/10.3389/fphys.2014.00105

Dorman, E. (2015). Building teachers' social-emotional competence through mindfulness practices. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 103-119. Recuperado de https://www.infoagepub.com/products/Curriculum-and-Teaching-Dialogue-Vol-17

Farmer, T.W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247–256. DOI: 10.1016 / j.appdev.2011.04.006

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, brain and education: The official journal of the International Mind, Brain, and Education Society,* 7(3), 10. Recuperado de https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/mbe.12026

Garner, P., W., Parker, T., S. & Prigmore, S., B. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant Mental Health Journal,* 40, 496–512. https://doi.org/10.1002/imhj.21784

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. https://doi.org/10.1111/cdev.12184

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of pre-service and in service teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century* (pp. 133–143). Rowman and Littlefield. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235324426_Promoting_teachers'_social_and_emotional_competencies_to_support_performance_and_reduce_burnout

Jennings, P. A., Brown, L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R… (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology,* 109(7), 1010-1028. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*. 28, 374-390. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000035

Jimenez, S. S., Niles, B. L., & Park, C. L. (2010). A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms: Positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 645-650. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.041

Kabat-Zinn, J. (1982). An out-patient program in Behavioral Medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital. Psychiatry*, 4 (1), 33-47. http://dx.doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3

Kabat-Zinn, J. (1999). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (15th ed.). New York, N.Y.: Delacorte Press, Delta Trade Paperback/Bantam Dell.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144-156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-Based Interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School psychology quarterly: The official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 33*(4), 501–511. https://doi.org/10.1037/spq0000291

Maldonado, C., & Carrillo, S. (2006). Teaching with affection: Characteristics and determinant factors of quality in teacher student relationships. *Journal Childhood Adolescent and Family, 1* (1), 39-60. Recuperado de https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.578.1158&rep=rep1&type=pdf

Mañas, I., Franco, C., Gil, M., & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En *Aconcagua Libros. Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación,* (pp-193-229). Recuperado de http://www.thesauro.com/imagenes/39884-20.pdf

Mañas, M., I., Franco J. C., & Justo M. E. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness. *Clínica y Salud, 22*(2), 121-137. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742011000200003

Monaco, J., Kernot, J., Seyfang, M., Gerangue, J., Bowen-Salter, H., & Boshoff, K. (2020). A Scoping Review of Relationship-based Training Programs for Early Childhood Educators. T*he Allied Health Scholar, 1*(1). https://doi.org/10.21913/TAHS.v1i1.1559

Nhat, T. (2015). *Plantando semillas.* Barcelona, España: Kairós.

Ortiz Muñoz, J. A. (2016). Adaptación y evaluación de efectos de la intervención con video-feedback para la promoción del cuidado de calidad en la educación inicial [Tesis Doctoral, Universidad Federal do Rio Grande do Sul]. Recuperado de https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157460/001017517.pdf

Poulin, P., Mackenzie, C., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidence-based approach to reducing stress and promoting well-being among human service professionals. *International Journal of Health Promotion and Education,* 46(2), 72-80. https://doi.org/10.1080/14635240.2008.10708132

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology,* 105, 787-804. http://dx.doi.org/10.1037/a0032093

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Salinas-Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1033-1044. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.scbs

Salinas-Quiroz, F. (2017). *Educación inicial. Apego y desarrollo sociocognitivo*. México: Editorial Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional de México. Recuperado de http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/371%20educacion-inicialapego-y-desarrollo-sociocognitivo

Salinas-Quiroz, F. & Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 13(2), 1051-1063. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a36.pdf

Sánchez, F. (2016). *Efectos de un programa de meditación mindfulness en el sentido de vida de jóvenes universitarios de la ciudad de Ibagué, Colombia* (Programa Consciencia Plena del Sentido en la Vida –CPSV). (Tesis Doctoral) Universidad de Flores. Buenos Aires, Argentina.

Santelices, M. P., Greve, G. C., & Pereira, X. (2015). Relación entre la interacción del preescolar con el personal educativo y su desarrollo psicomotor: Un estudio longitudinal chileno. *Universitas Psychologica*, 14(1), 313-328. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.ripp

Schussler, D.L., Stooksberry, L.M. y Bercaw, L.A. (2010). Comprender las disposiciones de los candidatos a maestros: Reflexionar para desarrollar la conciencia de sí mismos. *Revista de formación docente, 61* (4), 350-363. https://doi.org/10.1177/0022487110371377

Soloway, G.B., Poulin, A. & Mackenzie, C.S. (2011). Preparing new teachers for the full catastrophe of the 21st century classroom: Integrating mindfulness training into initial teacher education. En A. Cohan y A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of preservice and in-service teacher education*, (pp.221-227). Lanham: R and L Education. Recuperado de http://www.geoffreysoloway.com/files/44203361.pdf

Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F., & Bögels, S. (2014). The Effectiveness of a School-Based *Mindfulness* Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness, 5*(3), 238-248. https://doi.org/10.1007/s12671-012-0171-9

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology,* 5, 1-20. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Werner, C. D., Vermeer, H. J., Linting, M., & Van IJzendoorn, M. H. (2018). Video-feedback intervention in center-based child care: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly,* 42, 93-104. https://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.005

5. El trabajo en red, una excelente estrategia de crecimiento académico y personal

Fany Naranjo Bermúdez, Sara Islena Fajardo

Institución Educativa La Paz de Flandes, Institución Educativa Agroindustrial Cajamarca

Resumen

Esta experiencia plantea la práctica vivida en el Nodo Centro, el cual es uno de los seis que conforman la Red de Maestros de Lenguaje de las Instituciones Oficiales del departamento del Tolima. Esta es una red que nace en 2018 por iniciativa de la Secretaría de Educación del Tolima, con el fin de mejorar la calidad en la formación de los estudiantes del Departamento. Para cumplir esta meta, la Secretaría tenía proyectado realizar un convenio con la Universidad del Tolima para que capacitara a los maestros. Sin embargo, los convenios no estaban concretados cuando se inició este proceso, por eso la Secretaría hizo la invitación para iniciar procesos de autoformación teniendo en cuenta el recurso humano que había al interior de cada uno de los nodos. Fue así como con los docentes del Nodo Centro se tomó la decisión de comenzar en junio de 2018 y así lo han hecho de manera ininterrumpida una vez cada mes. El trabajo se ha orientado en conocer las experiencias significativas de los maestros y en profundizar teóricamente en la pedagogía del lenguaje, la literatura, el enfoque comunicativo y la lectura y la escritura como prácticas sociales. La lectura ha sido un factor determinante, porque si no hay lectura no hay transformación.

El hecho de convocar a 40 docentes de diferentes municipios asumiendo los costos y el compromiso que implica el trabajo en red, en definitiva ha sido un gran logro. El fortalecimiento de la lectura y producción de texto en el aula con los estudiantes, también lo es. Esto, porque para cada sesión se pone

como tarea leer uno o varios textos de teóricos especializados. Por otro lado, porque en las diferentes experiencias significativas, se conocen aportes que los compañeros hacen desde la fundamentación teórica en la que basan sus experiencias.

Palabras claves: Red de maestros, trabajo en equipo, pedagogía del lenguaje, didáctica, enfoque comunicativo.

5.1. Metodología

El trabajo en red indiscutiblemente es el mejor camino para iniciar procesos de transformación en el aula.

El diálogo continuo entre pares, la profundización teórica en temas relacionados con el área de enseñanza, la reflexión constante sobre el quehacer pedagógico, el hecho de compartir las experiencias de aula con otros para conversar sobre los aciertos y las falencias, asumir el rol al vincularse a una red de trabajo, conlleva a que el docente empiece a mirar su cotidianidad laboral con otros ojos, de una forma diferente, a reflexionar constantemente si lo que está haciendo está bien, si con ello beneficia verdaderamente a la comunidad para la cual se debe, si está contribuyendo en el desarrollo de las competencias que esas personas necesitan para desenvolverse adecuadamente para llegar a convertirse en seres útiles a sí mismos, a la familia y a la sociedad.

Cuando esto se ha logrado, se puede decir que los docentes están motivados, más sensibles, más receptivos para reflexionar constantemente sobre su quehacer y es aquí que empiezan buscar otro tipo de estrategias, a leer, a preguntar a sus pares, a buscar otros caminos. Aquí la importancia del trabajo en redes de maestros, hace que este se convierta un espacio de participación democrática, propicio para la construcción de conocimiento pedagógico y de posición crítica basada en el diálogo intercultural de saberes (Segura, Chaparro, Molina, Piragua, 2006).

Esta es la experiencia que empezó a vivir desde hace un año el Nodo Centro, el cual pertenece a la Red de Maestros de Lenguaje de las Instituciones Oficiales del departamento del Tolima. Surgió en abril de 2018 por iniciativa de la Secretaría de Educación Departamental con el propósito de mejorar la calidad en la formación de los estudiantes y dando cumplimiento a lo estipulado en la el Plan de Desarrollo Departamental "Soluciones que

Transforman" (2016), en la meta de Calidad Educativa: E1P1MP37, la cual manifiesta: "Desarrollar e implementar dos estrategias de aprendizajes significativos en las áreas de lenguaje y matemáticas" (p.89). Para cumplir con esta meta, la Secretaría tenía proyectado realizar convenio con la Universidad del Tolima para que se encargara de la formación de los docentes. En vista de que este convenio aún no estaba preparado, la Secretaría hizo la invitación para iniciar procesos de autoformación con base en el recurso humano existente al interior de cada uno de los nodos, pues se formaron seis según la ubicación de los docentes en el Departamento.

Aceptando la invitación, el Nodo Centro inició ese proceso de autoformación en junio de 2018, en esta primera sesión empezó con el compromiso serio de los casi cuarenta docentes asistentes y pertenecientes a los municipios de Alvarado, Anzoátegui, Cajamarca, Coello, Coyaima, El Espinal, Flandes, Guamo, Piedras, Rovira, San Luis y Valle de San Juan. En esta sesión se programaron fechas de trabajo para todo el 2018, una por mes; además, una profesora presentó en forma de taller su experiencia de aula sobre la promoción de lectura en la institución, experiencia de verdad inspiradora para sus compañeros.

Un aspecto para resaltar en el trabajo del Nodo Centro ha sido el apoyo con el que ha contado por parte de la Red Pido la Palabra, red de reflexión e investigación que durante 21 años ha realizado un trabajo académico permanente con docentes que se desempeñan en diferentes niveles de la escolaridad en el departamento del Tolima. En su esencia exploran, registran teorizan y sistematizan las prácticas de lenguaje, lengua y literatura en lectura, escritura y oralidad, para someterlas a discusión y análisis frente a sus pares y expertos, con el propósito de aprender de ellas y avanzar en su cualificación.

Es así como en la sesión de julio el tema central fue el abordaje de la literatura en el aula bajo la orientación de la profesora Yolanda López, docente de la Institución Educativa Sagrada Familia, líder de la red Pido la Palabra y especialista en este tema. Indiscutiblemente la orientación de personas conocedoras en los temas en los que se necesita capacitación, llena muchos vacíos, despeja muchas dudas y pone de manifiesto la reflexión en torno al propio quehacer, porque muchas veces se cree que se hacen las cosas bien, y al entrar en este tipo de procesos de formación, el docente se hace consciente de las fortalezas, pero también de las falencias.

> Debo confesar que recorrer el camino de estar en la red no ha sido fácil. Constantemente entraba en crisis a causa de las múltiples sensaciones de angustia en inseguridad frente a las nuevas actitudes adoptadas. Es considerable anotar que todo cambio genera desequilibrio, y más aún, cuando se está acostumbrado a trabajar de manera tradicional y con actitudes adquiridas en la formación inicial, que acentuaba la enseñanza de metodologías didactistas y restaba importancia a la formación integral y al dominio cognitivo disciplinaria. (Naranjo, 2007, p. 69).

En otra sesión nos acompañó la profesora Yolanda Álvarez, también perteneciente la red Pido la Palabra y docente de la Institución Educativa Alberto Castilla, quien compartió su experiencia de aula con la literatura, la lectura y la producción de texto.

En las diversas sesiones de 2018, aparte de los talleres de los profesores antes mencionadas, varios de ellos del nodo, compartieron sus experiencias, aparte de ello en cada sesión se ha dedicado tiempo para realizar conversatorios sobre la lectura de textos que permiten ahondar teóricamente en temáticas relacionadas con la pedagogía del lenguaje, la literatura, el abordaje de la lectura, la oralidad y la producción de texto en el aula, el enfoque comunicativo del lenguaje; esto, fundamentado en la pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica. Entre los teóricos retomados están Fabio Jurado, Carlos Lomas, Daniel Casanny, Mauricio Pérez, Gloria Rincón, Jossette Jolibert, Ana Camps.

De igual forma, las sesiones de trabajo se retomaron en 2019, se programaron las fechas de las reuniones de todo el año y se gestionó ante la Secretaría de Educación del Tolima la expedición de una circular otorgando los permisos a los docentes. De esta forma se ha continuado con el trabajo. Actualmente ya se cuenta con el convenio entre la Secretaría de Educación y la Universidad del Tolima para sean ellos quienes lideren la capacitación a todos los nodos. Sin embargo, el Nodo Centro lleva una delantera y se ha solicitado que se respete el proceso y que las capacitaciones permitan avanzar.

5.2. Resultados preliminares

- Convocar a cuarenta docentes aproximadamente de diez municipios de la Zona Centro que de forma voluntaria asisten cada mes para realizar procesos de autoformación, asumiendo personalmente los costos que esto acarrea.

- Conocimiento de las experiencias significativas de aula de varios docentes que conforman el nodo. Este ha sido un valioso aporte al proceso de autoformación, pues conocer lo que hacen otros compañeros en las aulas, permite entender estrategias, evaluarlas y mirar la viabilidad de implementarlas, bien sea de la misma forma o transformarlas a los propios contextos.
- Fortalecimiento de la lectura y producción de texto en el aula con los estudiantes. Esto por varios aspectos. Por un lado, porque para cada sesión se pone como tarea leer uno o varios textos de teóricos que han dedicado su vida a la investigación de la pedagogía en estos aspectos. Por otro lado, porque en las diferentes experiencias significativas, se conocen aportes que los compañeros hacen desde la fundamentación teórica en la que basan sus experiencias.
- Contar con el apoyo de la Red Pido la Palabra, que en varias ocasiones nos ha acompañado a las sesiones ofreciéndonos capacitación en cómo abordar la literatura y la producción de texto en el aula.

En palabras de la profesora Diana Santos de la Institución Educativa La Tigrera de Alvarado, ella manifiesta:

> Realizando una introspección de la docente que era antes y la que soy ahora durante el desarrollo de la red, me he dado cuenta que he mejorado gracias al abanico de posibilidades que han puesto en mis manos los compañeros del grupo, de las lecturas que han sugerido y los talleres desarrollados por las docentes pertenecientes a la red Pido la Palabra que han acompañado este proceso debido a la gestión de la docente líder del nodo. (Santos, Institución Educativa La Tigrera de Alvarado, s.f., s. p.).

Por otro lado, la profesora Sara Islena Fajardo de la Institución Educativa Agroindustrial de Cajamarca, agrega:

> Trabajar en red, y en sí el trabajo colaborativo, permite crecer como gestores del aprendizaje, ya sea en lo personal o como mediadores. Pues el compartir experiencias y fortalecer el quehacer pedagógico con referentes teóricos permite la reflexión y, a partir de esta, se replantea desde la epistemología, la práctica docente, centrada en los estudiantes. (Fajardo, Institución Educativa Agroindustrial de Cajamarca, s.f., s. p.).

Y así como ellas, todos los docentes del Nodo Centro manifiestan su crecimiento profesional favorecido por la permanencia responsable de más de un año en el Nodo Centro de la Red de Maestros de Lenguaje de las Instituciones Oficiales del departamento del Tolima.

Las proyecciones son continuar el trabajo que se ha estado realizando; es decir, seguir tejiendo en red porque existe consciencia de que es el mejor escenario para generar autorreflexión del propio quehacer y buscar estrategias de cambio que lleven a ofrecer mejores ambientes de aprendizaje para los niños y jóvenes del departamento del Tolima.

Referencias

Naranjo, F. (2007). Reescribir, una buena estrategia para escribir. Cap. III. *Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje en las aulas.* Bogotá, Colombia: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Segura, D., Chaparro, C., Molina, A. & Piragua, L. (2006). Las redes de maestros: Un espacio de diálogo intercultural. *Revista de la Red de Calificación de educadores.* Vol. 2. (20) Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6946148&orden=0&info=link

Plan de Desarrollo Departamental, "Soluciones que Transforman" 2016 – 2019. (2016). Tolima, Colombia: Gobernación del Tolima.

6. La inquietud de sí mismo desde el lenguaje y las lecturas comprensiva, analítica y crítica en las prácticas pedagógicas

(Resistencia a enunciados de "calidad" y "excelencia" de la educación)[5]

Luz Elena Batanelo García

Universidad del Tolima. Grupo LINGUA

Resumen

La investigación arqueológica analiza los discursos que articulan y le dan consistencia de acontecimiento histórico. Pero la investigación genealógica extrae de la contingencia de lo real, la posibilidad de crear una nueva realidad: "La arqueología sería el método propio del análisis de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellos" (Foucault, 2010a, p. 24). El análisis de Foucault nombrado ontología histórica, ontología crítica, ontología del presente, ontología de nosotros mismos (Foucault, 2010b, p. 39) cuestiona las relaciones con la verdad "que constituye sujetos de conocimiento; respecto del campo del poder que constituye sujetos capaces de actuar sobre los otros; y la relación con la moral que constituye sujetos éticos" (Castro, 2011, p. 269). Una anterior investigación ha posibilitado analizar arqueológica y genealógicamente los dispositivos de saber/poder

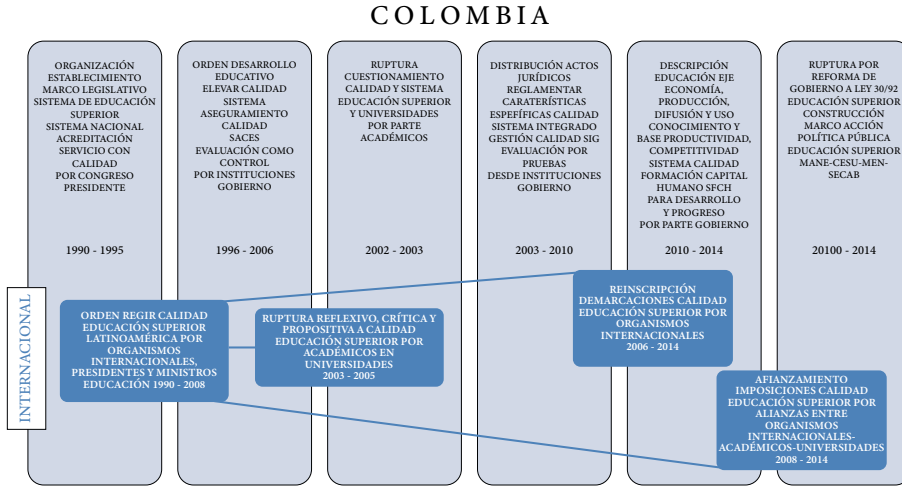
[5] Algunos apartes de este capítulo fueron publicados por la Universidad del Tolima en el libro *Pedagogía del lenguaje y la literatura: Modelo comunicativo polifónico en la educación superior*, Batanelo (2020): "La inquietud de sí mismo desde el lenguaje y las lecturas comprensiva, analítica y crítica en las prácticas pedagógicas" (pp.35-53).

desde los enunciados de calidad y de excelencia de la educación que constituyen sujetos econoglobales para una sociedad de mercado y de finanzas, configurada por el neoliberalismo y la globalización. Ante esta visibilización de relaciones, la posición crítica asumida, y al tomar estos "instrumentos para luchar, resistir y no querer lo que hay en el presente" (Jódar, 2007, p. 40) se propone una *Pedagogía de la inquietud de sí mismo* desde el lenguaje y una Formación de Maestros en los cursos de Prácticas Pedagógicas de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, a partir de la lectura comprensiva, analítica y crítica (Ramírez, 2018) de las teorías de Henry Giroux, con el libro *Los profesores como intelectuales* (1990), Jacques Ranciére desde el texto *El maestro ignorante* (2007), y Michel Foucault en su libro *Vigilar y castigar* (2002), para aprender a hacer discurso desde el discurso, y entender este como texto, a partir del mismo.

6.1. Análisis arqueológico y genealógico de enunciados "calidad" y "excelencia" de la educación

La descripción arqueológica visibiliza los siguientes momentos de continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos que configuran a la calidad de la educación superior como acontecimiento histórico, tanto en Colombia como en el ámbito internacional; momentos graficados a partir de la propuesta en *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1966, p. 199) y desde las órdenes, reinscripciones y afianzamientos por parte de los organismos internacionales, con sus alianzas estratégicas; y la organización, distribución, reglamentación, descripciones del Gobierno nacional y sus instituciones para la reproducción de las directrices internacionales en Colombia:

Figura 6.1. Continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos de la calidad de la educación superior en Colombia y el ámbito internacional



Fuente propia de la investigadora (Batanelo, 2017: 133)

El recorrido de lo dicho acerca de la calidad de la educación superior para la población, en el ámbito internacional, se registra en una relación directa con los modos de decir calidad en las ciencias económicas y administrativas: calidad en el mercado de servicios y programas académicos; calidad para la producción de conocimiento, desarrollo económico y competitividad; calidad gestionada hacia visión global y orientada por y para el mercado; calidad normalizada, evaluada, acreditada y certificada de servicios, programas e instituciones; calidad en relación con equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia y responsabilidad con desarrollo sostenible. En sí, hay coexistencia por procedimiento de intervención de transferencia de la economía y la administración a la educación, en las formas de calidad de la educación superior controlada (por técnicas estadísticas para los procesos); calidad asegurada (por el sistema, procesos y actividades); calidad gestionada (para calidad total en productividad, competitividad y satisfacción del cliente); y calidad mejorada (por cambio organizacional continuo para excelencia de servicios, programas e instituciones a partir de las personas).

En el territorio de Colombia, el régimen de enunciación continúa con los modos de decir calidad para la población, desde la transferencia de la economía y la administración a la educación: calidad de la educación superior controlada, a través de técnicas estadísticas para los procesos; calidad asegurada para el sistema, los procesos y las actividades; calidad gestionada, como calidad total en productividad, competitividad y satisfacción del cliente; y calidad mejorada en forma continua, desde la organización y sus personas para la excelencia de servicios, programas e instituciones. La diferencia está en que a la regularidad se agrega la forma de decir calidad inspeccionada, por especificaciones, en este caso, condiciones mínimas o características de calidad, lineamientos, estándares, competencias genéricas, competencias por áreas de conocimiento y exámenes: Pruebas Saber Pro, para la Educación Superior; por Sistema de Evaluación de la Educación Superior, Sistema de Aseguramiento de la Calidad, Sistema de Acreditación de Alta Calidad, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior y Sistema Integrado de Gestión de la Calidad, con funciones de fomento, regulación, inspección, vigilancia y sanción, para promover la excelencia académica; y por medio de un conjunto de actores, entidades, normas, procedimientos y herramientas dispuestas por el Estado y sus órganos del poder ejecutivo.

Los enunciados en torno a la excelencia que han ido interrelacionándose con los de calidad, tienen una coexistencia, sucesión, funcionamiento, determinación recíproca y transformación independiente y correlativa en lo internacional y en Colombia, tal como se visibiliza en las siguientes tablas:

Tabla 6.1. Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en el ámbito internacional

El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Washington, D.C., 1994	Los préstamos del Banco apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad, con prioridad explícita al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación: programas nacionales y regionales de excelencia, públicos o privados; financiamiento más competitivo; y establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño. (P. 14-16)
Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Conferencia de Clausura por Jorge Brovetto. UNESCO. París. 1998	Las instituciones y los donantes públicos y privados deberán apoyar los programas encaminados a la rápida transferencia de conocimientos, a sustentar el desarrollo institucional y a crear centros de excelencia en todos los campos del saber. (P.21-22)
González & Wagenaar. Tuning Educational Estructures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia, 2006	Los estados deben detectar los ámbitos en que las distintas universidades han logrado la excelencia que se considera necesaria a nivel europeo o mundial, o razonablemente pueden esperar alcanzarla, y concentrar en ellos los fondos de ayuda a la investigación académica.

Fuente propia de la investigadora

Tabla 6.2. Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en el ámbito internacional

Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: 2004.	Excelencia. Superación de los estándares básicos de calidad. Una institución será considerada excelente cuando supere alguno de los estándares de calidad referidos al proceso de la eficacia. El concepto de excelencia supone un rendimiento extraordinario y, en cuanto tal, no se puede aspirar a que todas las instituciones y programas lo presenten. Como esta búsqueda de la excelencia no es obligatoria, el mecanismo que se arbitre para reconocerla y certificarla debe ser totalmente voluntario. Villarroel, César. (2005). (P.315-316)
Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. "Calidad, pertinencia y responsabilidad social" Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel. IESALC-UNESCO. Caracas. 2008	Desde Harvey y Green (1993): la calidad se presenta como a) excepción: concepto elitista que lleva la idea de excelencia (logro de altos estándares alcanzables en circunstancias muy limitadas) y adecuación a los estándares preestablecidos; b) perfección: cero defectos de ejecución para hacer las cosas bien; c) aptitud para el logro de objetivos: eficacia, grado de cumplimiento de lo que se ha propuesto, producto o servicio se ajusta a un propósito; d) eficiencia económica: eficiencia en los gastos de los recursos de producción; e) adecuación al mercado laboral: adecuada distribución de profesionales por sector productivo y adecuación de la formación a los requisitos del mercado laboral (p. 345).

Fuente propia de la investigadora

Tabla 6.3. Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en el ámbito nacional

Arredondo, Víctor Martiniano. Conceptualización y estrategias para educación superior ANUIES. (1992)	Conviene señalar algunas distinciones conceptuales entre: calidad y excelencia educativa; calidad y control de calidad; y evaluación y control. Calidad educativa implica concebir a la calidad más como una cuestión de evaluación que de medición. El concepto de excelencia no implica la posibilidad de matices ni graduaciones o niveles: alude en todo caso, a un summum o cima, a una situación de calidad excepcional, imposible de superar, teóricamente inmejorable. El concepto de excelencia no es relativo ni resulta equívoco. El control de calidad implica la definición y selección de elementos o factores de calidad susceptibles de verificación y constatación, de certificación y acreditación. (P.4-5)
Montenegro, Jaime Mejía. La educación superior en Colombia. ANUIES. (1994)	Más que una tipificación de las Instituciones de Educación Superior o una estratificación de ellas, para mejorar su calidad, se requiere la conformación de una "Red Nacional de Centros de Excelencia Académica", integrada por docentes e investigadores del más alto nivel de las distintas regiones del país y por representantes de los sectores productivos y autoridades gubernamentales. (P.30)
Lucio, Ricardo & Duque, María Mercedes. Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. (1999)	El país debe encarar el reto de lograr una mayor cobertura y elevación del nivel de calidad de la educación. Para desarrollarlo se propone: · formación de investigadores, con becas en el exterior o en el país, para los que han demostrado excelencia académica o investigativa; · apoyo a la creación de programas de doctorado en universidades de excelencia académica y en áreas estratégicas para el desarrollo (P.9-10)

Fuente propia de la investigadora

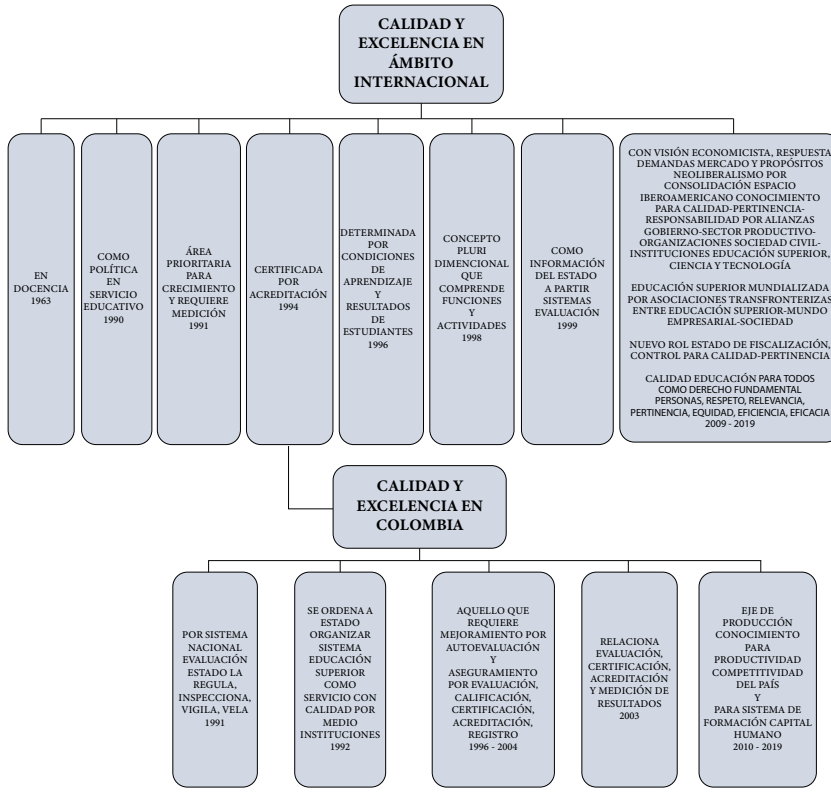
Tabla 6.4. Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en el ámbito nacional

Educación superior, reflexiones para un desafío. En *Congreso "Educación Superior: Desafío Global y Respuesta Nacional"* (2001)	Por eso la estrategia que ustedes bien conocen, de lograr una educación superior responsable y de excelencia. Nuestra principal bandera es la calidad. La política de calidad del actual gobierno por los Estándares Mínimos de Calidad para los programas de pregrado y posgrado; el estímulo a la acreditación voluntaria tanto de programas como de instituciones; la implantación de Exámenes de Calidad de la Educación Superior. (P.2-3)
Roa Varelo, Alberto *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia.* (2002)	Mientras que los estándares son condiciones previas, y se constituyen en un primer escalón para ofrecer un servicio de calidad, conforme a los intereses sociales, la acreditación se encuentra en el escalón siguiente puesto que supera las características mínimas de calidad y posee una dinámica orientada hacia la excelencia académica. El registro calificado y la acreditación pueden hacer parte de un mismo continuo: son momentos diferentes, que usan mecanismos distintos, dentro de un mismo proceso global de aseguramiento social de la calidad. (Roa, 2002, P.11)
Proyecto de Ley 112 DE 2011 MEN Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz.	Son principios sobre los que se fundamenta el Sistema de Educación Superior: a. La excelencia académica como la búsqueda de altos niveles de calidad. (MEN, 2011c, Art. 6, p.1)

Fuente propia de la investigadora

La siguiente figura visibiliza la formación y organización del dispositivo del poder/saber, a partir de la circulación de los enunciados acerca de la calidad y excelencia de la educación superior en lo internacional y en Colombia.

Figura 6.2. Circulación de los enunciados acerca de la calidad y excelencia de la educación superior en lo internacional y en Colombia



Fuente propia de la investigadora (Batanelo, 2017: 142)

El ejercicio arqueológico se completa con el estudio de las reglas o haz de relaciones que constituye el sistema de formación. Solo así, se comprende por qué y para qué la calidad y la excelencia de la educación superior configura un *acontecimiento enunciativo.* Acontecimiento que Foucault distingue en varios planos. El plano de los propios enunciados en su emergencia singular. El plano de la aparición de los objetos, tipos de enunciación, conceptos y elecciones estratégicas. Los dos planos anteriores fueron abordados ya en este trabajo. Hace

falta estudiar el plano de la derivación de nuevas reglas de formación, a partir de las reglas que ya están actuando (Foucault, 1969, p.287). La individualización de la formación discursiva de calidad y excelencia de la educación superior por la definición de sus reglas (Morey, 198, pp. 201-206) se presenta donde se identifican como procedimientos de intervención: el método de transferencia de enunciados de la economía y la administración a la educación, para decir calidad y excelencia en el mercado del servicio educativo; calidad y excelencia en relación con equidad, pertinencia, eficiencia y eficacia; calidad y excelen cia por estándares o características mínimas internacionales y nacionales; calidad y excelencia medida por sistemas de evaluación y autoevaluación.

En fin, desde lo dicho en economía y administración, y transferido a la educación, se enuncia la calidad y la excelencia inspeccionada, controlada, asegurada, gestionada en forma total y mejorada continuamente. Y la siguiente relación es a través del procedimiento de sistematización de los enunciados por los modelos neoliberal y globalización (Beck, 2001) con las formas de decir: calidad y excelencia condicionada a equidad; calidad y excelencia para el desarrollo económico y social, el crecimiento del mercado, la productividad y la competitividad; calidad y excelencia desde las dimensiones de respeto de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia y responsabilidad con el desarrollo sostenible; calidad y excelencia promovida por la mundialización, las asociaciones transfronterizas y la demanda de capital humano; y calidad y excelencia como desafío en la educación superior de masas.

La calidad de la educación superior emerge de una racionalidad neoliberal; se constituye inmersa en una tecnología de poder biopolítica (Martínez Posada, 2010), con unas reglas de formación de objetivos, obedeciendo a unas estrategias y sugiriendo programas de acción política (Foucault, 2011a, p.56), por medio de instituciones supranacionales y nacionales con formas de decir en declaraciones mundiales, conferencias y cumbres iberoamericanas, foros internacionales, informes, documentos de análisis, directrices, comunicados, marcos de acción, leyes, decretos, resoluciones y acuerdos para regular la circulación de sus enunciados, a través de prácticas gubernamentales.

6.2. Por una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje

A través de los enunciados de la calidad y la excelencia de la educación superior se oculta una sociedad disciplinar que aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad), y disminuye esas mismas fuerzas (en

términos políticos de obediencia). O parafraseando a Foucault, la calidad de la educación superior configura una coerción disciplinaria que establece en los cuerpos sociales coacciones para aumentar las aptitudes y acrecentar la dominación (Foucault, 2002, p. 142). La dominación es una estructura general de poder; es una situación estratégica, apropiada y consolidada por la confrontación. Aquí, resulta de una estructura política de invasión, relación de lucha y conflictiva, para adecuar la educación superior a intereses específicos globales de una racionalidad neoliberal.

El Sistema Universitario Estatal (SUE), el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SNCYT), el Sistema de Información Geográfico (SIG), el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), el Sistema Nacional de Evaluación Docente en Educación Superior (SNEDES), el Observatorio Laboral para la Educación, y en sí, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) (Batanelo, 2017, p. 153), con el conjunto de instituciones internacionales y nacionales explican el funcionamiento del sistema de vigilancia, sus relaciones y juegos desde la calidad de la educación superior. La calidad se define por unas reglas, correctivos, premiación o gratificación y sanción. Con la calidad de la educación superior se castiga o se recompensa.

Con la visión economicista de la educación superior, sociedad, población, seguridad y libertad entran en un juego específico de intervención del Estado. Su papel, función, intereses, se debaten entre un Estado administrativo de una sociedad de reglamentos y disciplina y un Estado de Gobierno sin definición territorial, pero nominado por la población con un valor relativo según trabajo, salarios y precios. El "Estado de Gobierno que recae esencialmente sobre la población y se refiere a la instrumentación del saber económico y la utiliza, correspondería a una sociedad controlada por los dispositivos de seguridad" (Foucault, 2011a, p.137). El Estado administrativo de la técnica disciplinaria evidencia como instrumentación la reglamentación, y la población corresponde a individuos sujetados por formas policiales (Foucault, 2011a, pp. 394-395), quienes deben cumplir los reglamentos de los sistemas SUE, SNIES, SNCYT, SIG, SPADIES, SNEDES Y SACES, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Dichas formas policiales aparecen como una administración dirigida por el Estado de manera conjunta con la justicia.

La vigilancia de estas formas policiales recae sobre el hombre vivo, activo y productivo del neoliberalismo y el mercado global. En este trabajo se ha visibilizado la manera en que las *tecnologías de gobierno* han actuado como bisagras entre las tecnologías de poder de objetivación del sujeto, para determinar la conducta de individuos, someterlos a fines o dominarlos, y las tecnologías del yo, para efectuar por su propia cuenta o con ayuda de otros las operaciones sobre su cuerpo, pensamientos, conducta, con la consecuente transformación de sí mismos, y alcanzar la felicidad, pureza, sabiduría e inmortalidad (Foucault, 1990, p. 48).

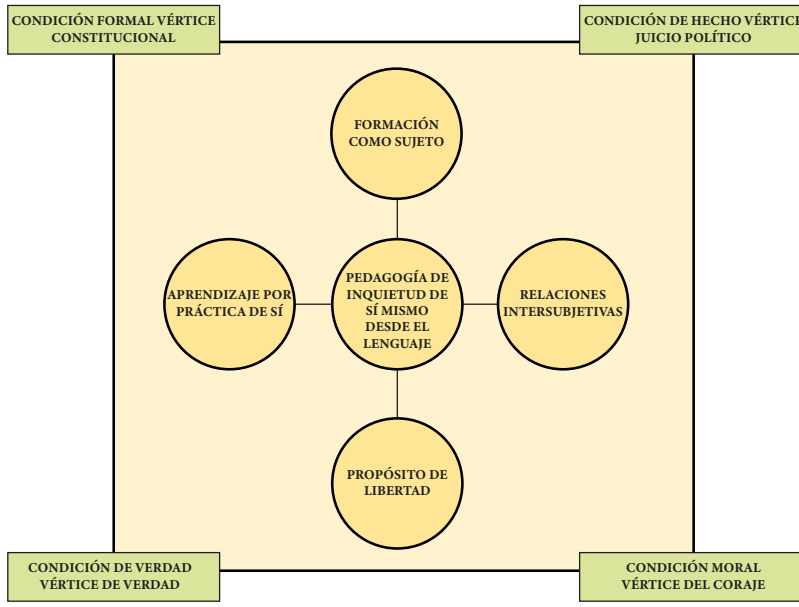
Los juegos de las prácticas de gobierno entre técnicas biopolíticas con regulaciones para la población y técnicas disciplinarias para el control del cuerpo social, detallados a través de los enunciados acerca de la calidad de la educación superior desde las prácticas gubernamentales, *han posibilitado un gobierno de los otros, por encima de un gobierno de sí.* Se ha dado una ruptura de la cadena ideal, política y ética, propuesta por Foucault en su libro *La hermenéutica del sujeto*, como relaciones de poder-gubernamentalidad —gobierno de sí y de los otros— y relación de sí consigo, porque la gubernamentalidad, como campo estratégico de relaciones de poder, móviles, transformables y reversibles, no ha dejado pasar teórica y en forma práctica al sujeto definido por la relación de sí consigo (Foucault, 2011b, p. 247).

Así, *se necesita una modalización del saber de las cosas hacia una saber espiritual; una transformación del sujeto de conocimiento, formado en profesiones por programas académicos para la demanda económica global,* a través de: 1. Un desplazamiento del sujeto que lo obligue a no quedarse donde está. 2. Valoración de las cosas a partir de la realidad dentro del mundo. 3. Posibilidad de que el sujeto se perciba en la verdad de su ser (libertad, felicidad, perfección). 4. Transfiguración del modo de ser de sujeto por efectos del saber (Foucault, 2011b, p. 299).

Se precisa una subjetivación del discurso de verdad en una práctica y un ejercicio de sí sobre sí mismo: **Una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje**: "Todas las técnicas y prácticas de la escucha, lectura, escritura y el hablar van a ser el primer momento, primera etapa, soporte permanente de esa ascesis como subjetivación del discurso de verdad" (Foucault, 2011b, p. 317).

El sujeto "inquieto por sí mismo" es quien critica la verdad como conjunto de procedimientos reglamentados por el modo de producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. Cuestiona, históricamente, la verdad centrada en la forma del discurso y las instituciones que lo producen; aquella que se encuentra sometida a incitación económica y política y es objeto de difusión y consumo; se opone a la producción y transmisión bajo el control de grandes aparatos políticos y económicos; y enfrenta los núcleos de debates políticos y sociales (luchas ideológicas). *No se asume como individuo constituido por los otros y se configura como sujeto que emite un discurso de verdad, en un juego de prácticas que implican el decir veraz sobre sí mismo.* (Foucault, 2010c, pp. 19-21). De dicha forma, la práctica de decir veraz sobre sí mismo se apoya en la presencia del otro y apela a ella; la presencia del otro que escucha; el otro que exhorta a hablar y habla; el otro con papel, estatus, función, perfil; ese otro indispensable para decir la verdad de sí mismo, por medio de un hablar franco (Foucault, 2010c, p. 22).

Figura. 6.3. Propuesta de "Pedagogía de la Inquietud de sí mismo desde el lenguaje"



Fuente propia de la investigadora

6.3. Formación de maestros en prácticas pedagógicas a partir de la lectura comprensiva, analítica y crítica

Para hacer frente a los enunciados de "calidad" y "excelencia" de la educación superior y poder desarrollar una Pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje, es urgente llevar a cabo una propuesta para formar en una *pragmática de sí,* como la propuesta en el libro *El gobierno de sí y de los otros* (Foucault, 2010b, p. 21). Esta *pragmática de sí* debe criticar el uso que se le da a la razón y dirección de los otros, por obediencia y ausencia de razonamiento, y el uso público (como sujetos universales) y privado (como sujetos particulares) que se puede dar y debería darse a la propia razón (Foucault, 2010b, pp. 52-53).

La propuesta de formación en una pragmática de sí se plantea en este capítulo desde la experiencia de orientar las lecturas comprensiva, analítica y crítica planteadas por Luis Alfonso Ramírez Peña en el libro *Didáctica del lenguaje y la literatura* (2018), como un decir veraz o "Parrhesía" o "virtud, deber y técnica de quienes dirigen la conciencia de los otros y los ayudan a constituir su relación consigo mismos" (Foucault, 2010b, p. 59). Los planteamientos de Ramírez Peña en su *Modelo de estudio del discurso como acto comunicativo polifónico* han direccionado los procesos pedagógicos y didácticos entre 2015 y 2019 en los cursos de Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El modelo anterior se configura como una ruptura, con un riesgo en su decir veraz, el cual abre espacios de peligro, ya que juega, según Foucault, entre los vértices de lo constitucional, lo político, el coraje y la verdad (Foucault, 2010b, pp. 183-184):

Figura. 6.4. Parrhesía o decir veraz en pragmática de sí

Fuente propia de la investigadora

El *Modelo de estudio del discurso como acto comunicativo polifónico* de Luis Alfonso Ramírez Peña asume una contraconducta (Foucault, 2011a, pp. 407-408), al romper los vínculos de obediencia al Estado y asumir una actitud de

sospecha para cuestionar "El discurso pedagógico y la pedagogía del discurso" en su libro *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía* (Ramírez, 2004) y para atreverse a proponer "la comprensión, la explicación y la interpretación del discurso" en su libro *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico* (Ramírez, 2007).

La importancia de este decir veraz radica en que desarrolla una perspectiva diferente de aproximación al lenguaje desde el estudio riguroso y preciso sobre las prácticas comunicativas y la producción de sentido en varios modos discursivos, ya que diversos autores solo han visto el lenguaje, en forma separada o a partir de la bionivocidad, las relaciones de representación, de acción social y de expresión subjetiva (Ramírez Peña, 2007, p. 17). Ramírez Peña entiende que por el lenguaje el hombre logra expresar sus sentimientos, emociones y experiencias en torno a realidades objetivas y las comparte en la interacción con otros, cumpliendo con las funciones representativa, expresiva e interactiva. Para el autor el lenguaje integra la representación del mundo; es instrumento de acción y comunicación; y expresa propósitos individuales e ideológicos (Batanelo, 2012, p. 30).

El modelo metodológico de Luis Alfonso Ramírez Peña constituye una novedosa forma de lectura de la interpretación y explicación del discurso como aproximación al entendimiento de las variaciones de la comunicación y el discurso, desde una gramática del texto a una gramática del discurso:

> El discurso no es una manifestación mecánica o directa del código; más bien, se intenta dar a entender que las palabras y la lengua son unidades convertidas en señales significantes como ayuda para la producción del sentido. Pues, el sentido de un discurso no es el resultado de la suma de los significados de las palabras que lo integran. (…) Se asume que la comunicación es un intercambio de información, pero a partir de una necesidad de establecer la relación, y con unos referentes identificados y delimitados. Propósitos y referencias éstos, que determinan la forma específica del enunciado o del discurso, haciendo uso, además de unos saberes sobre la comunicación en general y en particular; que están valorados sobre la cultura y la sociedad, llamados aquí competencias comunicativas, cosmovisiva e ideológicas. (Ramírez, 2004, p. 107).

Ramírez lidera su revolución al configurar el discurso como encuentro de voces de sujetos, con una cultura y participantes de una sociedad, específicamente al enunciar de qué manera los procesos argumentativos de un "yo" crean

un punto de vista sobre un referente: El discurso es una inclusión de contenidos de las voces del "él" y del "ello" en el texto, del "yo" en la enunciación y del "tú" en el discurso (Ramírez, 2007: 157). El discurso para Ramírez es:

> Una instancia significante de síntesis de otras voces como discursos o como textos; discurso constituido por un locutor o asumido por un interlocutor por necesidades de acción y comunicación. Pero las opciones de énfasis en algunos de los mundos del 'yo', del 'tú' o del 'él', no como instancias del discurso sino como realidades existentes externas; ellas son el resultado de necesidades estéticas, éticas y epistémicas. El sujeto (yo) tiene el arte y la literatura como el discurso de la libertad y el goce expresivos; (…) la formación del otro (tú) se hace en unas relaciones éticas por unas rutinas de relación estatuidas por la sociedad a través del discurso de la cotidianidad y de la acción. (…) Discurso es el resultado de relaciones entre voces explícitas en significados y los sentidos implícitos en las circunstancias de la producción discursiva en un acto de comunicación. (Ramírez, 2004, pp. 4-5).

Desde este punto de vista, todo discurso posee una semántica, una función pragmática y un orden social-ideológico. Al analizar un discurso desde las acciones se debe examinar el sujeto en su relación con el otro, sus normas implícitas en sus actuaciones, la forma de humanizar los objetos y la determinación de su saber (Batanelo, 2012. pp. 42-43).

La formación de maestros se realiza mediante *el aprender a hacer discurso desde el discurso y entender el discurso como texto, a partir del discurso* en las prácticas pedagógicas entre 2015 y 2019 de los cursos de Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación. El proceso fundamentado en una *pragmática de sí* (Foucault, 2010b), se desarrolla a partir de *la lectura comprensiva, analítica y crítica* (Ramírez, 2018) de las teorías de Henry Giroux Roux, con el libro *Los profesores como intelectuales* (1990), Jacques Ranciére desde el texto El maestro ignorante (2007) y Michel Foucault en su libro *Vigilar y castigar* (2002).

Los libros de Giroux, (1990), Ranciére, (2007) y Foucault, (2002) se han aprehendido capítulo a capítulo durante las 16 semanas del período académico. La lectura comprensiva (Ramírez Peña, 2018. p. 41) ha sido el primer acercamiento a los textos, los sentidos de sus mensajes y las intenciones de su producción. Se han trabajado estrategias individuales y por grupos de selección de citas textuales, comprensión parafraseada y preguntas para:

Tabla 6.5. Procesos de lectura comprensiva (Ramírez Peña, 2018)

En Giroux - *Los profesores como intelectuales*	Repensar la instrucción escolar. Cuestionar el currículo oculto. Escribir y pensar en forma crítica en los estudios sociales. Desarrollar una pedagogía crítica, una política cultural y un discurso de la experiencia. Repensar y reformar a los profesores como académicos, profesionales activos, reflexivos y con funciones sociales.
En Ranciére - *El maestro ignorante*	Revisar las tareas del maestro como transmisor de conocimientos y su actuar centrado en el explicar. Disociar las funciones del maestro emancipador del maestro ignorante. Entender el aprender de memoria y por repetición o aprender con inteligencia, gusto e imaginación. Buscar la emancipación de otros a partir de ser emancipado. Multiplicar el método emancipador y el método social.
En Foucault - *Vigilar y castigar*	Analizar los suplicios como técnicas de sufrimiento. Comprender el castigo y sus reglas. Entender la disciplina, la sanción normalizadora y el examen en el control de los cuerpos dóciles. Estudiar las instituciones completas y austeras como aparatos disciplinarios.

Fuente propia de la investigadora

La lectura analítica (Ramírez Peña, 2018, p. 41) posibilita desde el nivel anterior estudiar el tejido de una organización de diferentes voces, las cuales otorgan forma al mensaje desde fragmentos significativos en las partes del texto, por medio de estructuras narrativas, argumentativas o descriptivas, las cuales tienen relación de saberes con su interlocutor. Una vez se han comprendido los textos de Giroux, Ranciére y Foucault, los maestros en formación empiezan a relacionar lo dicho por cada teórico crítico con experiencias en sus instituciones educativas donde se encuentran realizando sus prácticas pedagógicas en educación primaria, secundaria o media, a través de

- Descripciones orales de situaciones que visibilizan los conflictos de la lectura comprensiva.
- Ejemplos de prácticas, documentos, materiales, proyectos con características comprendidas desde los teóricos críticos.
- Anécdotas y relatos que se escriben en forma narrativa.

- Explicaciones de citas textuales o parafraseadas con situaciones sospechosas desde las prácticas pedagógicas.
- Reflexiones argumentativas para relacionar teoría y aplicaciones en ámbitos específicos, entretejiendo diversas voces.

La lectura crítica (Ramírez, 2018, pp. 42-43) de Henry Giroux, con *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990), de Jacques Ranciére, desde *El maestro ignorante* (2007), y de Michel Foucault, con Vigilar y castigar (2002) ha requerido el entendimiento de los textos, sus contradicciones internas y externas, el descubrimiento del propósito y las intenciones explícitas u ocultas, la interpretación del interlocutor, el estudio de los presupuestos de saber, poder y afectos; todo lo anterior para poder interactuar con opiniones, responsabilidad y compromiso crítico y ético. Los maestros en formación al ir finalizando la lectura analítica empiezan a escribir un artículo como resultado de su permanente reflexión y lectura crítica de la Práctica pedagógica. Seleccionan un quiebre, fractura, fisura desde los teóricos en relación con sus experiencias en la institución educativa. Determinan su conjetura o supuesto y el proceso de argumentación. Estructuran su voz en relación con otras voces y escriben su discurso como texto y a partir del discurso. Un fragmento de un artículo es el siguiente:

Prisión, albergue de la grandeza

Jhon Freddy Vera Guzmán y Juliana Vargas Ballén

Universidad del Tolima (2017)

Vigilar y castigar (2002) es una compilación en torno al poder y los efectos del mismo en la sociedad moderna. Michel Foucault, pensador insigne del siglo xx nos sirve como base para comprender y dilucidar la verdad que se oculta en el discurso disciplinario.

Ahora bien, la importancia de dicho texto para nuestro quehacer pedagógico radica en la reflexión en torno a la prisión como dispositivo de control generalizado en otras instituciones, tales como la escuela, la familia, el hospital que de alguna u otra manera confinan y reprimen al sujeto para economizar el uso del tiempo y establecer ritmos que obligan a la disposición del cuerpo en espacios determinados. De manera que dicho texto tiene como objetivo la transformación de la visión tradicional del docente por cuanto re-significa el rol del mismo frente al currículo y el modelo de escuela propuesta por la red de comunicación dominante que envilece la práctica pedagógica y la relación saber-docente-estudiante.

El dispositivo carcelario en su vasto quehacer y jurisdicción apela a dos principios fundamentales, a saber: confinamiento por un lado y, por el otro el *disciplinamiento*. El discurso carcelario relaciona los dos elementos citados a través del lenguaje, pues el lenguaje tanto material como simbólico es el vehículo para el modelado del cuerpo y el encasamiento de la conducta. Según Foucault "el encarcelamiento con sus mecanismo de vigilancia y castigo funciona como un principio de relativa continuidad" (Foucault, 2002, p. 306).

No obstante, las prisiones como instituciones complejas y austeras ponen en juego todas las cuestiones políticas, económicas, sociales y jurídicas para

corregir al individuo o delincuente a causa de su función legisladora y correctiva; de ahí que las prisiones como la escuela o la familia "deben ocuparse de todos los aspectos del individuo", es decir "de su educación física, de su actitud para el trabajo, de su conducta cotidiana, de actitud moral, de sus disposiciones" (Foucault, 2002, p. 238).

Por otro lado, la prisión es una institución formadora de hábitos, dado su actividad "ininterrumpida" a través del confinamiento y el choque directo a partir de la violencia física. Para ilustrar mejor esta idea podemos tomar la obra del director italiano Pier Paolo Pasolini (2003), quien en su película *Saló o los 120 días de Sodoma* muestra cómo el poder encarnado en los cuatro señores reduce el cuerpo humano a diversas actuaciones para formarlo en gustos, actitudes y pensamientos relativos a las extravagancias de la prisión.

Entonces, la escuela como institución de control se basa en castigos generalizados y métodos para vigilar al estudiante y así tipificarlo dependiendo de su comportamiento, participación y juicios que dan lugar a formas de control y disposición del cuerpo y las ideas del educando. "El cuerpo al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder se ofrece a nuevas formas del saber" (Foucault, 2002, p. 159); es decir, el cuerpo es el primer blanco para normalizar el alma del individuo.

La institución escolar como formadora de hábitos reproduce una vigilancia normalizada en la que el ideal es vigilar sin ser detectado, inmiscuyéndose en aspectos muy íntimos de la vida personal del estudiante hasta la exteriorización de actitudes simples o complejas. El llamado a lista, la formación, la revisión del uniforme, el comportamiento en el aula y hasta la forma cómo el estudiante se sienta, son algunos de los aspectos de vigilancia relacionados con la formación de hábitos en las instituciones de educación.

Además de la vigilancia, la sanción normalizadora funge un papel determinante en la construcción de hábitos, en vista de que los castigos disciplinarios van dirigidos a quien no encaje en los presupuestos de conducta permitidos por la sociedad, ya que el castigo puede ser correctivo o punitivo según el contexto. Cabe destacar que la prisión efectúa un sistema de recompensa-castigo que complementa el carácter penal, pues la prisión vicia el alma de los condenados a través de actos simbólicos, puesto que la construcción de individuos aptos para la sociedad se despliega desde hábitos normalizados y su relación con el modelo punitivo.

En suma, la relación saber-poder desde el dispositivo panóptico se despliega a todo el cuerpo social, pues la reproducción de las dinámicas coercitivas las cuales no son "un punto de unión, un cambiador entre un mecanismo de poder y una función"…sino un "reformador moral capaz preservar la salud, revigorizar la industria, difundir la instrucción, aliviar las cargas públicas, establecer la económica del cuerpo" (Foucault, 2002, pp. 210-211) son generalizadas a través de la mediación institucional para que los seres humanos sirvamos a las necesidades del mercado y del paradigma dominante; en otras palabras, el confinamiento y el disciplinamiento son eficaces para modelar el parque humano (Sloterdijk, 2000).

En conclusión, la función de la maquinaria panóptica con todo y sus tecnologías (confinatorias y disciplinares) es "difundirse en el cuerpo social" y por ende en los cuerpos de los condenados para diferenciar y con ello mostrar que la ilegalidad vs. legalidad debe ajustarse a las acciones del poder.

A modo de recapitulación

La actual reflexión pretende ser una carta de navegación para extraviarnos en los no-lugares a los que conduce la "calidad y excelencia de la educación superior". No-lugares como espacios o acontecimientos sin definición, ni identidad; carentes de relaciones e historia (Auge, 2008, p. 83). Los lugares pierden su sentido y retornan a ser espacios comunes de la obviedad y la generalidad, donde la reflexión es desalojada a través de la obediencia a reglas predeterminadas, condicionadas y reguladas por prácticas de imitación de discursos, hábitos de permanencia, tradición y adaptación (Batanelo, 2017, p. 183). Con esta provocación arqueológica y genealógica (Foucault, 2010a), el propósito es resistirnos y visibilizar contraconductas para entender la condición cambiante y relativa del lenguaje y proponer una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde la interpretación de la historia, la enunciación y el discurso por medio de la lectura comprensiva, analítica y crítica (Ramírez, 2018).

Urge un cambio de la enseñanza de la gramática del texto a la gramática del discurso, con la intención de enfrentar las problemáticas de la lectura, la expresión oral y la escritura más allá del sistema lingüístico y visualizarlas desde el entendimiento, la explicación, la interpretación y comprensión de los discursos de teóricos críticos como Giroux (1990), Ranciére (2007) y Foucault

(2002), básicos para la formación de maestros de primaria, secundaria y media que constituyan los textos como actos comunicativos polifónicos, con sentidos discursivos estructurados por medio de estrategias descriptivas, narrativas y argumentativas, determinadas por unas condiciones ideológicas, sociales, culturales y psicológicas.

Palabras claves: pedagogía, discurso, arqueología, genealogía, prácticas.

Referencias

Auge, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Batanelo G., L. E. (2012). *El discurso literario como acto comunicativo polifónico. Eventos, enunciación y sentidos discursivos en dos cuentos de Jorge Luis Borges.* Bucaramanga, Colombia: SIC Editorial.

Batanelo G., L. E. (2012). *Estrategias pedagógicas y didácticas para la clase de Lengua Castellana*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.

Batanelo G., L. E. (2017). *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior – Colombia 1991 – 2014*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.

Batanelo García, L. E. (editora), Ramírez Peña, L. A., Castro, G. A., Castañeda Mogollón, R., Quintero Aldana, G. C. & Rubiano Bernal, G. (2020). *Pedagogía del lenguaje y la literatura: Modelo comunicativo polifónico en la educación superior*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima Recuperado de http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3229/2/Pedagogia.pdf

Batanelo García, L. E (2020). La inquietud de sí mismo desde el lenguaje y las lecturas comprensiva, analítica y crítica en las prácticas pedagógicas. En Batanelo García, L. E. et al. *Pedagogía del lenguaje y la literatura: Modelo comunicativo polifónico en la educación superior,* (pp.35-53).1ª ed. Ibagué, Colombia: Sello Editorial Universidad del Tolima. Recuperado de http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3229/2/Pedagogia.pdf

Beck, U. (2001). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores.* Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi Editores.

Castro, E. (2012). *Michel Foucault. El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi Editores.

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo xxi.

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber.* México. Siglo xxi.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010a). *Defender la sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010b). *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010b). *El coraje de la verdad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2011a). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2011b). *La hermenéutica del sujeto.* México. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2011c). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Paidós.

Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona, España: Laertes.

Martínez Posada, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: Entre biopolítica y subjetividad.* (Tesis Doctoral). Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault.* Madrid, España: Taurus.

Pasolini, P. P, (Productor) (2003). *Saló o los 120 días de Sodoma* (Película) Italia: Vellavisión.

Ramírez P., L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ramírez P., L. A. (2005). Texto y discurso. En Ramírez Peña, L.A. & Acosta Valencia, G.L. (comps.), *Estudios del discurso en Colombia.* (s. p.) Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.

Ramírez P., L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ramírez P., L. A. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas.* Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona, España: Laertes.

Vera G., J. F. & Vargas B., J (2017). *Prisión, albergue de la grandeza.* Documento de clase de Práctica Pedagógica en la Universidad del Tolima.

Mesa temática: Problemas contemporáneos de la educación

7. Explorando Ando: Implementación de una estrategia de apropiación social de la CTeI en el departamento del Tolima

Laura Yamile Henao Morales
Greisler Dayani Rojas
Universidad de Ibagué

Resumen

Explorando Ando busca incrementar los niveles de apropiación social de la Ciencia, Tecnología e Innovación (CTeI) en las comunidades educativas del departamento del Tolima; para esto, se quiere lograr un aumento en la participación de la comunidad educativa en el reconocimiento y solución de problemas relacionados con su entorno; el desarrollo de estrategias de comunicación que favorezcan el diálogo reflexivo, conceptualizado y crítico acerca del uso y apropiación de la CTeI; la generación de mecanismos que promuevan el intercambio y diálogo reflexivo entre CTeI y otros saberes y experiencias y la implementación de un sistema de gestión del conocimiento que permita sistematizar, evaluar y socializar experiencias de apropiación social de la CTeI. El proyecto se ejecuta con una duración de dos años, comenzando en el año 2019 y terminando en el año 2021; se trabajará de la mano de 166 sedes educativas, donde se constituirán 332 equipos de creatividad, conformados por niños, niñas, jóvenes, docentes y líderes comunitarios, que identificarán situaciones que desean transformar y buscarán alternativas de soluciones locales a problemas que son globales y se instalan en la esfera económica, social y ambiental de la sociedad contemporánea. Se trabaja a partir de metodologías participativas y de corte cualitativo; es un proceso de construcción entre diversos actores

del territorio y espera movilizar nuevas prácticas pedagógicas al interior de las instituciones educativas focalizadas, que acerquen cada vez más la CTeI a la ciudadanía.

El proyecto cuenta con una base eminentemente cualitativa, a partir del uso de técnicas y herramientas participativas. Para la definición de los aspectos metodológicos generales para la ejecución del proyecto, se tomaron en cuenta los siguientes temas que se desarrollaron en el estado del arte y el marco teórico del presente documento: democratización del conocimiento, modelo de apropiación social del conocimiento CTeI, desarrollo de capacidades participativas en la ciudadanía infantil y juvenil, articulación entre la ciencia y la sociedad, estrategias activas de participación e innovación transformativa. Apropiación del conocimiento basado en el desarrollo humano sostenible.

De acuerdo con Palacio (2011), las políticas de ciencia, tecnología e innovación en los países latinoamericanos están basadas en tres tipos de modelos, el lineal, el de mercado y el participativo. El modelo lineal se base en el desarrollo de la CTeI a partir de la inversión económica del Estado y de la sociedad civil, cuyos resultados redundan en el bienestar social de la población. Por otro lado, el modelo de mercado está basado en las leyes fundamentales de la economía; es decir, se investiga y apropia aquello que es demandado por la sociedad del conocimiento. En cuanto al modelo participativo conviene aclarar:

> Las características relevantes de los modelos participativos, los cuales están relacionados con el cambio de concepción frente a la ciudadanía, que pasa a ser un 'agente crítico a creador en el proceso de producción de conocimiento, como parte de una comunidad de pares ampliada' (Funtowicz, 2006: 71), lo cual implica que, entre sus características, se acepte el pluralismo de perspectivas, siendo considerados como válidos todos los diálogos abiertos y públicos que se generen entre agentes internos y externos a los procesos de producción del conocimiento. Más aún, la pertinencia del conocimiento y el valor del campo de la discusión pública entre los expertos y los ciudadanos y, lo que es más importante, en términos de apropiación social del conocimiento 'todas las partes entran en el diálogo dispuestas a aprender […]. A través de esta coproducción de conocimiento, la comunidad de pares ampliada crea una democracia (deliberativa) del conocimiento experto'. (Palacio, 2011, p. 32).

En otras palabras, este proyecto se desarrollará desde los preceptos, modelos y perspectivas de la hoy llamada democratización del conocimiento

(De Sousa, 2010), cuya idea se centra en la apropiación social del conocimiento para que los saberes científicos y populares lleguen a la ciudadanía que realmente los necesita para el desarrollo de sus quehaceres cotidianos. Se trata de una visión democrática, integral y participativa del acceso y uso del conocimiento. Cabe anotar, que este es un proyecto de corte social y de manera transversal tiene asociados diferentes tipos de investigaciones que pueden suscribirse en los temas antes mencionados y deben ser formulados y desarrollados por los investigadores a lo largo de la ejecución del proyecto.

7.1. Localización

Con el fin de elegir algunos municipios que serán los beneficiarios del proyecto, se establecieron los siguientes criterios para determinar la elección de cada uno:

- Resultados en las pruebas Saber de 5.° y 9.°, específicamente en el área de Pensamiento Ciudadano (2017).
- Presencia del proyecto en todas las provincias del Tolima (Norte, Sur, Nevados, Oriente, Ibagué, Suroriente).
- Comunidad educativa atendida.
- Inexistencia de medios de comunicación en el municipio (Estudio de la Flip).
- Población y necesidades básicas insatisfechas.
- Infraestructura física y tecnológica de los municipios.
- De acuerdo con los anteriores criterios se eligieron los siguientes municipios: Armero-Guayabal, Chaparral, El Espinal, Lérida, Líbano, Flandes, Melgar, Ortega, Rovira, Planadas, Saldaña.

En los 11 municipios, los beneficiarios directos son la comunidad educativa de 166 sedes educativas priorizadas. La mayoría de las sedes educativas beneficiarias son rurales. Se crearán 332 equipos de creatividad, 2 por sede educativa, que estarán conformados cada uno por 6 niños, niñas o jóvenes, un docente y un líder de comunidad. Estos equipos serán los encargados de realizar la identificación de una problemática, y mediante la ruta de la creatividad encontrar una solución creativa a dicho problema identificado.

7.2. Resultados esperados

Impactos en el niño, niña y joven: el proyecto mejorará las habilidades y capacidades de los niños, niñas y jóvenes para pensar de manera crítica y creativa. Dichas habilidades serán mejoradas en dos ámbitos, el cognitivo y socio-afectivo. De otro lado, Rodríguez (2016) menciona enfáticamente que las experiencias de apropiación social de la CTeI surgen de la identificación de necesidades particulares de los contextos y territorios, allí la comunidad educativa tiene una gran responsabilidad que asumir. Además, señala que las experiencias más significativas de apropiación social de la CTeI son las que incluyen una variedad de actores sociales del territorio, ya que ellos tienen la posibilidad de enriquecer el debate desde su propia experiencia (innovación transformativa).

Impacto en los docentes: el proceso formativo que se desarrollará con los docentes permitirá que ellos utilicen la CTeI para enseñar, aprender y apropiar el conocimiento científico y cultural. Ellos tendrán la capacidad de aplicar varias metodologías en el aula de clase, que basadas en la indagación y la investigación, contribuirán a fortalecer las competencias ciudadanas y científicas de niños, niñas y jóvenes.

Impacto en el sistema educativo: además del fortalecimiento de las capacidades de los docentes y de las competencias ciudadanas y científicas de niños, niñas y jóvenes, las sedes educativas quedarán con capacidades técnicas, tecnológicas, metodológicas, pedagógicas y experienciales, que permitirán mejorar la calidad del servicio educativo. Se espera que las instituciones educativas mejoren en las pruebas Saber 5° y 9°, específicamente en el componente de Pensamiento Ciudadano.

En este sentido, la ciudadanía tiene entonces el deber de participar activamente en los escenarios públicos y privados en los que ella está inmersa. Se trata de que además de enterarse, participen integralmente en los asuntos que inciden en su propia calidad de vida. La participación de la ciudadanía en ciencia, tecnología e innovación no es ajena a esta realidad, pues el ciudadano debe de coparticipar en la identificación y la solución de los problemas que le afectan. Al respecto Invernizzi, dice:

> La participación de los ciudadanos en ciencia y tecnología contribuye a la apropiación social del conocimiento y al empoderamiento de movimientos sociales. Ello ocurre, por un lado, mediante la participación directa de grupos sociales de diversa índole en actividades de investigación, adaptación y difusión del conocimiento en la búsqueda de soluciones a problemas específicos. Por otro

> lado, se da a través de instancias que permitan a los ciudadanos incidir sobre la elaboración de políticas de ciencia y tecnología y sobre agendas de investigación. (Invernizzi, 2004, p. 73).

la implementación de este proyecto contribuirá a mejorar las vocaciones tempranas en CTeI de niños, niñas y jóvenes del Tolima. Además, el proyecto complementará de manera eficiente y pertinente otras estrategias que se están desarrollando en el país y que apuestan por fortalecer las habilidades y capacidades científicas de la población infantil y juvenil, tales como: Ondas, Pequeños Científicos, Centros de Ciencia, Aulas Interactivas, Maletas Viajeras, Museos Itinerantes, entre otras.

Impacto en la apropiación social de la CTeI y en la democratización del conocimiento: con el reconocimiento de las actividades de CTeI, se espera que los niños, niñas y jóvenes apropien, transfieran y comuniquen el conocimiento científico, tecnológico y cultural. Es decir, que la participación de la ciudadanía como eje integrador entre la ciencia y la realidad social y entre las necesidades identificadas y su solución, es fundamental para una adecuada apropiación social del conocimiento de la CTeI (Rátiva, Lozano, & Maldonado, 2011).

Palabras claves: Apropiación social, CTeI, comunidad educativa, ciudadanía.

Referencias

De Sousa, B. (2010). *Descolonolizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Invernizzi, N. (2004). Participación ciudadana en ciencia y tecnología en América Latina: Una oportunidad para refundar el compromiso social de la universidad pública. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 1(2), 67-83. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92410204

Palacio, M. C. (2011). La construcción de la sociedad del conocimiento y las políticas públicas de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación. *Revista Ttrilogía Ciencia Tecnología Sociedad,* 3(5), 17-39. https://doi.org/10.22430/21457778.166

Rátiva, N., Lozano, M., & Maldonado, O. (2011). Actividades de apropiación social de la ciencia y la tecnología y los espacios de encuentro con los públicos en Colombia, una mirada a los proyectos apoyados por Colciencias 2005-2010. *Folios*, 165-191. Recuperado de https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/download/10606/9729/

Rodríguez, D. R., & Tecnología e Innovación, C. D. A. de C. (2016). Experiencias en apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación. V Foro Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad,* 8(15), 145-150. https://doi.org/10.22430/21457778.403

8. Representaciones sociales de educación en la infancia: Aportes de innovación metodológica

Leonor Córdoba Andrade, Carolina Robledo Castro y Liliana del Basto Sabogal
Universidad del Tolima
Grupo de investigación Currículo, Universidad y Sociedad

Resumen

El presente trabajo se enmarcó en la educación infantil en el contexto institucional. El objetivo del estudio fue describir y comprender las representaciones sociales de los profesores, de las familias y de los niños en torno a la educación en la infancia.

Se llevó a cabo un estudio cualitativo con la participación de 12 triadas —familiar, profesor, niño— a través de dos estrategias de indagación, las redes de asociaciones (Collazos, 2012; De Rosa, 1995, 2005; Kircheler & De Rosa, 1998), que se construyeron con los adultos —familiares y profesores— y el dibujo-conversación (Castro, Ezquerra y Argos, 2012), desarrollado con niños de edades entre cinco y seis años.

Los principales resultados develan que los términos que emergieron en las redes de asociaciones con mayor fuerza en cuanto a la relación con el término inductor —educación en la infancia— fueron: aprendizaje, amor y juego. El juego evidenció varias asociaciones con los demás términos emergentes, configurándose como un elemento clave en la educación de los infantes, en una relación bastante estrecha con desarrollo y aprendizaje. En cuanto a los resultados construidos a través del dibujo-conversación, los niños centraron la educación infantil en la "escuela" como el lugar al que acuden para jugar con sus

compañeros y para hacer tareas. En general, sus representaciones se refieren a elementos concretos del espacio físico, siendo la escuela un lugar "enrejado", "cerrado", "con escaleras", "con cancha", "con muchas ventanas", o bien un lugar donde hay "juguetes", "profesores", árboles" y "tableros".

Se concluyó que escuchar las voces de los niños enriquece notablemente la comprensión del fenómeno de estudio (Castro & Manzanares, 2016; Castro, Ezquerra y Argos, 2011, 2012); así mismo, se comprobó la riqueza metodológica que ofrecen las redes de asociaciones y el dibujo-conversación en la indagación acerca de las representaciones sociales.

Palabras claves: Representaciones sociales, educación en la infancia, aprendizaje, escuela.

Referencias

Castro, A. & Manzanares, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: La escuela infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación, 27* (3), 923-941. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004

Castro, A., Ezquerra, P. & Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, (11), 107-123. Recuperado de https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2485

Castro, A., Ezquerra, P. & Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: Perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía, 253*, 537-552. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/09/253-08.pdf

Collazos, J. (2012). Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, Colombia (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612012000200005

De Rosa A. (1995). Le réseau d'associations comme méthode d'étude dans la recherché sur les representations sociales: Structure, contenus et polarité du champ sémantiqe. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (28), 97-123.

De Rosa, A. S. (2005). A "rede associativa": Uma técnica para captar a estructura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as representações sociais. En: A.S., Paredes, B., Vizeu, J. Correia & S.M. Da Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. (pp. 61-127). Brasil: Universitaria - UFPB.

Kirchler, E., & De Rosa, A. S. (1998). Analyse de l'effet des messages publicitaires grâce au réseau d'associations. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition), 13* (1), 35-49. https://doi.org/10.1177/076737019801300103

9. La identidad oscilante del docente universitario o cómo jugar tetris para que encajen las piezas

María Isabel Castillo Bohórquez

Universidad de Ibagué

Unidad de Proyectos Especiales

Resumen

Esta ponencia responde a la de reflexión e indagación de un estudio en curso, producto del Seminario de Competencias Socioemocionales para Docentes-Investigadores de la Universidad de Ibagué. El objetivo principal de la misma se centra en la indagación acerca de las diversas dimensiones que conforman la construcción de la identidad profesional docente, a través de sus diversas actividades como la investigación y formación profesional, incluida además la dimensión personal de los individuos.

Respondiendo al enfoque cualitativo que nos encontramos empleando para la investigación, hemos trazado una orientación metodológica a partir de las narrativas, estas posibilitan la diversidad de expresiones acerca de las experiencias y vivencias en contextos inmediatos, y permiten la coconstrucción de sentido. Es preciso resaltar que el empleo de las metodologías de la investigación narrativa, enfocadas en procesos educativos, han sido abordadas por autores como Bolívar, Domingo y Fernández (2001); Bolívar y Porta (2010), Huchim y Reyes, (2013); Carrillo (2015), estas sientan las bases para una epistemología de la intersubjetividad, al entender que las mismas están dotadas de significados y prácticas construidas en contextos sociales particulares.

En virtud de lo anterior, se emplea la metáfora como catalizadora de los procesos cognitivos, pues a partir de la misma es posible la conceptualización y reconceptualización del mundo, da cuenta de los diversos modelos de percepción, además de que la metáfora es una manera de conectar los diversos aspectos interconectados en la realidad, la cual es dinámica, y no debe ser entendida como un producto exclusivo del arte, se asume en este caso como utillaje para la construcción de significados.

Palabras claves: Docencia universitaria, construcción de identidad, intersubjetividad.

Referencias

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Granada, España: Force.

Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 0(1), 201-212. Recuperado de https://bit.ly/32ysUPj

Carrillo, J. (2015). La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa. En *Educación y Globalización*, III Congreso Internacional de Investigación Educativa, San José, Costa Rica. Recuperado de http://inie.ucr.ac.cr/tercer-congreso/memoria/documentos/1/lanarrativacomoopcionmetodologica.pdf

Huchim, D. & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13, (3), 1-27. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf

10. El sujeto educativo colombiano a partir de las TIC

Gina Constanza Quintero Aldana
Grupo de investigación GESE
Universidad de Ibagué

Resumen

La presente ponencia titulada: *El sujeto educativo colombiano a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, se contextualiza en la propuesta de tesis doctoral titulada: Configuración del sujeto en la *Educación Superior a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Colombia desde 1990 al 2020*, que se justifica por varias razones, entre ellas, en que la educación siempre ha sido un tema central en la agenda de los gobiernos; esta afirmación no debe parecer exagerada ni personal, pues a diario en los medios de comunicación vemos que se aborda, casi en el mismo nivel, el tema de las TIC y la educación.

El tratamiento que se les da a las TIC tiene que ver con el impacto positivo por su presencia y se refiere a los dispositivos, la conexión a internet, la infraestructura en general, servicios, cobertura y en todas sus bondades cuando son implementadas en la educación. A pesar de ello, los análisis de expertos en educación y tecnología no rebasan la idea de que la alfabetización tecnológica es necesaria para aumentar la competitividad y productividad de la población, y por su parte, educadores, padres de familia y estudiantes sienten y piensan que la organización actual del sistema educativo escolar no facilita el desarrollo de tales habilidades y competencias, puesto que consideran que no solo es necesario lograr que los estudiantes sean capaces de usar, manejar, evaluar y

entender la tecnología sino también que puedan hacer lo mismo con los contenidos de las materias.

Este hecho instala la actual propuesta de estudio en dos campos que dan lugar a tres categorías de estudio: las TIC, la educación y la configuración del sujeto educativo. En las TIC, debido a que el mundo actual resalta su papel para la existencia humana (Cepal, 2009) en tanto que la información puede llegar a determinar la conducta del ser humano y, en el plano socioeconómico, las TIC contribuyen a la sociedad de la información en la que captar, almacenar, transmitir y computar la información son las acciones económicas más sobresalientes (Cepal, 2009). Es decir, la dinámica económica está crecientemente condicionada al progreso de la ciencia y la tecnología y, en particular, al paradigma digital dominante de las tic, tanto así que de acuerdo con un estudio de la Cepal, el próximo periodo de la era digital se centrará en procesar la información transmitida y almacenada durante su primer periodo y la convertirá en conocimiento. De esta forma se da entrada a la educación, por cuanto se prevé que el progreso tecnológico se basará en enfoques cognitivos, para lograr soluciones que produzcan inteligencia y no infraestructura como en el primer periodo (Cepal, 2009).

En este marco se considera pertinente estudiar el sujeto, es decir, aquel que en palabras de Martuccelli (2007) "en el proceso de subjetivación, se convierte en actor para fabricarse como sujeto" (p.25). Y debido a que los seres humanos nos encontramos "atrapados" en las redes de información que niegan la condición de sujetos e impiden cualquier intento de ser (Ramírez Peña *et al.*, 2018, p. 30) se considera interesante examinar si en el fondo de las normativas sobre el uso de las TIC en la educación superior colombiana existe una concepción de sujeto.

Por su parte, el marco teórico de la propuesta está constituido por los planteamientos de: Subjetividad (Martucelli, 2007). Neoliberalismo (Foucault, 2010; Diez-Gutiérrez (2018); Batanelo (2017). Globalización (Beck, 2008, Cabero, 1998) y Discurso como acto de comunicación de Ramírez Peña (2007). Metodológicamente se plantea el acercamiento al objeto de estudio, que son los discursos normativos relacionados con las TIC en la educación superior a través del enfoque cualitativo, el método hermenéutico como una técnica y método para la interpretación de los documentos recolectados para la formulación

del estado del arte, el marco teórico y para la interpretación de los hallazgos. Finalmente, se plantean como objetivos: registrar los discursos de normativa que se refieren a las TIC en la educación superior en Colombia desde 1990 a 2020. Además, analizar las formas en que se construyen conceptualmente los sujetos en la educación superior de acuerdo con los enunciados de normativa sobre TIC en Colombia desde 1990 a 2020.

10.1. Resultados esperados

1. El registro de los discursos de normativa que aluden al concepto de sujeto en la educación superior, a partir de los enunciados relacionados con las TIC en Colombia desde 1990 a 2020.
2. El análisis de las formas en que se construyen los sujetos en la educación superior según los enunciados relacionados con las tic en Colombia desde 1990 a 2020.

Palabras claves: sujeto, educación superior, TIC, Colombia.

Referencias

Batanelo García, L. E. (2017). *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior Colombia, 1991-2014.* Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.

Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalizacion.* México: Bolsillo Paidós.

Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (Coord.). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Grupo Editorial Universitario.

Cepal. (2009). *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo.* Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/2537-la-sociedad-la-informacion-america-latina-caribe-desarrollo-tecnologias

Diez-Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal.* Barcelona, España: Octaedro Editorial.

Foucault, M. (2010). *Nacimiento de la biopolítica.* México: Fondo de Cultura Económica.

Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A.

Ramírez Peña, L. A. (2007). *Comunicación y discurso.* Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ramírez Peña, L. Vallejo, R. & Cisneros, M. (Comps.) (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Mesa temática: Evaluación curricular

11. La evaluación educativa proceso inherente al mejoramiento del currículo

Anais Yaned Rivera Machado

ayriveram@ut.edu.co

I.E. Alberto Castilla-Universidad del Tolima

Resumen

Los planteamientos conceptuales plasmados en esta ponencia pretenden fundamentar en gran medida nuevos problemas de investigación desde la mirada pedagógica de la evaluación educativa, partiendo de la premisa de que evaluar es hacer un acompañamiento permanente y transversal a la acción pedagógica y de carácter colaborativo y participativo al interior de cualquier institución educativa. Los planteamientos presentados tienen en cuenta los aportes de teóricos, pedagogos e investigadores que permitieron reconocer la incidencia de la evaluación educativa como mejoramiento al desarrollo del currículo. Inicialmente se realiza un rastreo bibliográfico desde los usos, principios y lineamientos normativos que direccionan la evaluación del currículo, tomando como punto de partida la evaluación que se realiza a nivel interno en las instituciones de la básica y media técnica en Colombia. Del mismo modo, se retoman algunas experiencias de los integrantes de la comunidad educativa vividas desde la escuela como punto de partida vivencial de cada uno de los actores involucrados en el proceso de evaluar el currículo, como parte del mejoramiento de la calidad institucional.

11.1. Planteamiento del problema

Al atender el panorama nacional, la descentralización propició la integración de los establecimientos educativos colombianos, la cual se concretó a partir del Decreto 688 de 2002, cuyo propósito fue garantizar el ciclo completo de educación básica y media a todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, al tener como precedente un alto índice de estudiantes que años atrás se quedaban por fuera del sistema por diferentes razones.

El problema inicia cuando es instituida la autonomía escolar presentada por la Ley General de Educación de 1994, se brindó a cada establecimiento educativo la facultad para definir su identidad y plasmarla en su Proyecto Educativo Institucional, pero en su gran mayoría esta tarea se ha realizado de una forma poco pertinente y desarticulada a las verdaderas necesidades del contexto y a las exigencias del mundo actual.

11.2. Justificación

Al tener como precedente que la autonomía institucional abandona en algunos casos el trabajo colaborativo y articulado entre los integrantes de la comunidad educativa y el rigor pedagógico que enmarca la escuela, se hace necesario dar una mirada y confrontar de qué manera se han llevado a cabo estos procesos, puesto que de la misma forma les permitió organizar su plan de estudios alrededor de las áreas fundamentales determinadas para cada nivel, de las asignaturas optativas en función del énfasis de su Proyecto Educativo Institucional, de los lineamientos curriculares. En el mismo sentido, les permitió adoptar los enfoques y métodos de enseñanza más apropiados para cumplir los objetivos de su proyecto pedagógico; introducir diferentes actividades y definir las bases para lograr una sana convivencia entre sus miembros.

Al tener en cuenta este panorama, muchas son las instituciones que en cierta forma han cumplido algunos de estos requerimientos, pero qué decir de aquellas que a pesar de las exigencias y determinaciones ministeriales han realizado esta misión de una manera desinteresada y sin ningún proceso de seguimiento. Por ende, aquí es que la evaluación educativa y los planteamientos entran han formar parte importante en el proceso y presenta algunas fundamentaciones teóricas que pueden tenerse en cuenta al evaluar los procesos en el interior de cada comunidad a través de la llamada Evaluación Institucional.

Del mismo modo, se intenta presentar fundamentos desde el campo de la evaluación educativa, que les permita prepararse para enfrentar los desafíos crecientes que imponen la inclusión, la modernización y la globalización.

Por tanto, los planteamientos de esta ponencia fundamentan, desde los principios, usos y desde el mismo sentido pedagógico de la evaluación, una posibilidad de realizar evaluaciones institucionales pertinentes de acuerdo a las necesidades contextuales de cada comunidad educativa. Se trata de contemplar el Proyecto Educativo Institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de dichos planes a partir de la evaluación formativa.

11.3. Fundamentación teórica, la evaluación y el sistema educativo

Una de las metas del sistema educativo es facilitar el proceso de desarrollo de estudiante, para que logre al máximo sus desempeños y pueda brindar respuestas a sus necesidades, retos de realización personal, convivencia, integración, participación social, y dominio de contenidos de aprendizaje, de modo tal que pueda responder a las necesidades de su contexto. La evaluación evidenciará los logros y los fracasos. Debe estar al servicio de quien aprende y, al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña. (Álvarez Méndez, 2008, p. 206).

Este autor, autoridad en evaluación formativa, convoca tanto a estudiantes como a maestros a pensar y actuar en beneficio común, con el propósito de alcanzar metas institucionales. La búsqueda de una evaluación integrada y holística en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una exigencia pedagógica que se debe tomar de una manera pertinente y comprometida, pues se precisan unas condiciones y requerimientos para acompañar el proceso.

11.4. La evaluación como articuladora del currículo de manera transversal

La evaluación debe tener un tinte participativo, entendido como un proceso formativo que tiene como objetivo principal efectuar una "lectura orientada" sobre la propia realidad escolar, con el fin de producir cambios dirigidos a mejorar y contribuir a la formación continua del estudiante, en la que cada actor debe tener voz, asumiendo responsabilidades en consenso.

Por tanto, son los docentes, los directivos, personal de apoyo, los estudiantes y los padres de familia, los protagonistas del proceso, por ende, deben estar involucrados en las evaluaciones institucionales. En el mismo sentido, es un proceso formativo, porque supone un alto grado de aprendizaje institucional, de revisión e interpelación de concepciones sobre lo que cotidianamente se hace al interior de los procesos del Proyecto Educativo Institucional, de prácticas y acciones que se desarrollan a diario con los estudiantes para su formación.

Una contribución de particular importancia es la progresiva participación del estudiante y de los docentes en la propia evaluación, guiada por criterios que este debe conocer con anticipación y que se pueden construir colectivamente con el objetivo de que la evaluación sea pertinente y eficaz, y permite preguntarse a sí mismo cuáles son los motivos de sus actitudes y comportamientos, de tal manera que pueda reflexionar y aportar favorablemente para un cambio pertinente; esta revisión incluye de manera directa el acompañamiento y seguimiento a todos los componentes del Proyecto Educativo Institucional.

Así, al ver la evaluación como un todo, reflexionar acerca del hecho o fenómeno educativo, y particularmente tomarla desde sus presupuestos fundamentales, el maestro y directivos docentes podrán lograr una mayor conciencia de su labor gerencial y educativa, reconociendo que su práctica descansa sobre temas que se imbrican con la humanidad y su práctica más inmediata.

11.5. Autonomía escolar

El uso responsable de la autonomía concede a las instituciones educativas brindar una educación de calidad a través de procesos formativos pertinentes y diferenciados, que logren que todos sus estudiantes aprendan, como base de la equidad y la justicia social. Este ejercicio de autonomía debe ser complementado con una apropiada rendición de cuentas acerca de los logros obtenidos. Lo cual se establece a través de una adecuada evaluación institucional que evidencie los desarrollos de cada componente del Proyecto Educativo Institucional. La autonomía escolar y la integración institucional traen consigo la necesidad de gerenciar, gestionar y hacer seguimiento a los procesos tal como lo plantea la evaluación formativa, para que de esta forma se cumplan todos los objetivos

y las metas establecidas. Por ello, la planeación, el seguimiento y la evaluación formativa, se convierten en aliadas fundamentales para garantizar que aquello que haga cada integrante de la institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto común. En otras palabras, es fundamental lograr que todos "remen hacia el mismo lado", bajo el liderazgo del rector o director y su equipo.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno Sacristán, J. M. (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Barcelona, España: Ediciones Morata.

12. Principios de la evaluación inherentes al mejoramiento institucional: Una mirada justa desde la educación básica y media

Anais Yaned Rivera Machado

ayriveram@ut.edu.co

I.E. Alberto Castilla-Universidad del Tolima

La evaluación, como uno de los componentes indispensables en el quehacer docente, se ve permeada diariamente por diferentes factores que, de alguna manera, tensionan el proceso enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, es necesario darle una mirada amiga y concertadora en la cual sea considerada una aliada, tanto para quien aprende, como para quien enseña, llevándola a la praxis de una forma regulada, participativa, continua, entre otras, atendiendo a las necesidades del estudiante.

En este sentido, la evaluación en la educación básica y media es necesario que retome los principios que esta debe tener y conjugar para que retome sus matices de ser justa, pertinente, asertiva y contextualizada, como ayuda individual y grupal para contribuir a las metas de cada programa y a la pertinencia institucional.

De la misma manera, la evaluación es el asunto que ha sido tomado como problema que condiciona notoriamente el funcionamiento de las instituciones educativas, el desempeño de los docentes, de los mismos estudiantes y las decisiones que se toman en su nombre. Por lo cual conduce a verificar qué se entiende por evaluación formativa, cómo se evidencia esta en el proceso pedagógico y de qué manera los diferentes actores del proceso actúan en pro de una formación integral del estudiante.

La pregunta que guiará esta disertación será: *¿Cómo mejorar los sistemas institucionales de evaluación basados en principios como fundamento epistémico de reflexión y pertinencia en mejoramiento de las instituciones de educación básica y media de Ibagué, Tolima, Colombia?* La reflexión sobre esta pregunta es una misión prioritaria para los maestros de las instituciones de educación básica y media y la Secretaria de Educación municipal, teniendo como referente la meta de mejorar el índice sintético de calidad evidenciado a través de la evaluación.

Hablar de la evaluación en el aula, exige una planeación, no solo sobre el proceso de aprendizaje y en la consecución del conocimiento por parte del estudiante, sino sobre el quehacer y las practicas pedagógicas desarrolladas por los maestros, con el fin de que las propuestas institucionales sean lo más coherentes posibles con los objetivos, metas y procesos que se plantean. Para Rivera Machado (2018) en todos los niveles de educación es indispensable establecer unos indicadores, unas metas de aprendizaje sobre el nivel de desempeño que desarrolle y alcance cada estudiante en su proceso de aprendizaje y de adquisición de conocimientos.

En el caso de la evaluación formativa, se espera que quien evalúe o califique el desempeño de los logros del estudiante, docente, directivo, entre otros, represente una autoridad en lo moral, ético, axiológico, conocimiento, experiencia u otra cualidad o característica y formación que lo acredite para tan delicada tarea. La evaluación ética debe observar de manera objetiva, cualitativa, cuantitativa y total, los sujetos involucrados en la evaluación; los planes, programas, recursos, contexto institucional, social, cultural, las posibilidades y limitaciones; los fenómenos y acontecimientos imprevistos que pueden alterar significativamente los aprendizajes y los desempeños de quienes estarán sometidos a evaluación o calificación.

Por tanto, es muy importante tener en cuenta las estrategias, las técnicas que se utilizarán, los actores que intervienen en el proceso y de los momentos en los que se realizan, como también los factores que afectan la evaluación. Se debe evaluar sobre la base de un prejuicio y recoger información que justifique el juicio de valor emitido, positivo o negativo, presentando la finalidad de las distintas actividades que se proponen con los respectivos criterios de evaluación.

En la misma dirección, es importante analizar conjuntamente con el estudiante los resultados, brindando ayuda durante el proceso de evaluación para detectar el grado de relevancia del error y localización, proponer alternativas para superar dificultades a través de planes de apoyo o superación que deberán quedar plasmadas preferiblemente en actas institucionales debidamente firmadas y fechadas, acordes a cada acción pedagógica. Del mismo modo, es fundamental el acompañamiento del estudiante en el ámbito individual y grupal, teniendo en cuenta que reciba información a tiempo (*feedback* inmediato) sobre la valoración que se hace en torno a sus avances. De manera tal que tenga la posibilidad de corregir o de mejorar mediante una retroalimentación antes de emitirse un juicio o valoración final.

Se pretende que la evaluación institucional sea una tarea compartida, puesto que normalmente se tiende a pensar que únicamente quien evalúa es el profesorado, pero desde los fundamentos de la filosofía de la ciencia, esto es una acción que no debe ser así. Es cierto que el estudiante necesita la evaluación del maestro (para que le guíe y le oriente, para que le ayude a regular sus errores y a aprender de ellos, para que le enseñe, etc.), pero también es necesaria la implicación de los estudiantes en el proceso evaluativo y de los demás actores que participan en la institución.

De manera reflexiva la evaluación deja de ser solo un juicio de valor, una nota, para convertirse en un indicador, a modo de termómetro, del estado de salud del aprendizaje del estudiante en cada momento que interesa, en primer lugar, al mismo estudiante. El juicio de valor, que recibirá al final (la nota), estará ajustado al trabajo que él mismo sabe que ha realizado.

12.1. El trabajo colaborativo principio imprescindible en la evaluación institucional

El profesor, directivos, padres de familia y estudiantes como participantes activos en la institución, deben formar parte de la llamada planificación institucional, de ahí que cada actor conocerá sus funciones; por ejemplo el trabajo del estudiante (aprendizaje); el rol del docente contribuye a encontrar sentido a la materia que imparte en el contexto experiencial del alumno; le hace reflexionar sobre los conocimientos e intencionalidad de sus fallas, para aprender del error como una oportunidad, de las competencias para desarrollar en el

área o asignatura; proporciona recursos para que el estudiante los integre con otros que buscará en diversas fuentes; orienta el sentido de los conocimientos y experiencias que va adquiriendo el estudiante para que genere sus propios conocimientos y convencimientos. Y de esta manera la evaluación será una herramienta y ayuda para su aprendizaje seguro y pertinente. De acuerdo con lo anterior, López (2012) afirma que la evaluación formativa:

> Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). La evaluación formativa es todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador. (López, 2012, p. 35).

> Para ello, la comunicación entre los integrantes es indispensable. Este concepto no se limita al hablar; es un proceso fundamentado en el reconocimiento y el respeto por la diferencia y en el interés real hacia los demás. Implica escuchar de manera genuina a los compañeros y a las personas a las que sirve el establecimiento educativo —estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general—. También requiere transmitir ideas, percepciones y conceptos de manera comprensible y oportuna a diferentes interlocutores. Una buena comunicación facilita la construcción de estrategias comunes para enfrentar los problemas que afectan a la institución. Además, fortalece el aprendizaje individual y colectivo, y está en la base del trabajo en equipo.
>
> Cuando se trabaja conjuntamente con otras personas se aumentan las posibilidades de tener resultados y productos más sólidos, pues todos los integrantes del equipo se vinculan para aportar sus ideas, experiencias y conocimientos, de forma que unos aprenden de otros. Igualmente, se desarrollan las capacidades de argumentación y negociación, lo que contribuye a la consecución de acuerdos sobre diferentes temas. Estos consensos, a su vez, darán mayor legitimidad a las decisiones y permitirán un alto nivel de compromiso con las tareas que cada persona desarrollará. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008, p.15).

12.2. Proyecto Educativo Institucional un asunto curricular

El Proyecto Educativo Institucional es un horizonte trazado, es la carta de presentación y por ende debe ser un documento auténtico de toda institución donde se refleje, a partir de las necesidades del contexto educativo, cuál es el fin y los objetivos del proceso educativo que ofrece cada institución. El Proyecto

Educativo Institucional define la forma como una institución educativa "ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio" (Decreto 1075, 2015, artículo 2.3.3.1.4.1).

Por ende, el Proyecto Educativo Institucional es un documento de construcción, evaluación y seguimiento continuo que debe estar sujeto constantemente a modificaciones, dado que este constituye el eje articulador del quehacer institucional. En la Ley general de Educción se define el Proyecto Educativo Institucional de la siguiente manera:

> Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. (Ley 115 de 1994, artículo 73).

Las constantes modificaciones que se deben hacer a dicho documento a través de la evaluación institucional, se dan para poder garantizar la calidad educativa en tanto que la gestión de cada componente realice la reflexión de su papel en el entramado educativo. Es de resaltar que estas acciones deben estar articuladas y por ello es importante que en el proceso se dé un diálogo entre la comunidad académica, los directivos y los administrativos.

Es así como el documento institucional debe develar una visión compartida de cada uno de los participantes del proceso, dado que integra necesidades de estos, caracterizándose por ser autónomo, único y colectivo; por tal razón el Proyecto Educativo Institucional debe estar dispuesto a ser evaluado por todos: "El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable" (Ley 115 de 1994. Parágrafo artículo 73).

12.3. El currículo y la evaluación

Para llevar a cabo el redireccionamiento, el Proyecto Educativo Institucional debe partir de un diagnóstico de la sociedad, pero no tiene que quedarse ahí, dado que dicho diagnóstico ha de servir para saber cuáles son los nuevos

objetivos que hay que buscar, el perfil de sujeto que se desea construir y el modelo pedagógico para seguir. Esto, con el fin de desarrollar un proceso educativo totalmente integral.

Antes de continuar, es necesario aclarar que aquí se hace referencia al currículo, puesto que este se considera el corazón del Proyecto Educativo Institucional, en cuanto ambos se convergen al tiempo para hacer efectivo y veraz el proceso educativo. Por tal razón, redireccionar o resignificar el Proyecto Educativo Institucional conlleva a replantar el currículo ya establecido.

En este sentido, es necesario que todos los participantes de la institución se piensen cada detalle que ha de constituir el Proyecto Educativo Institucional, una base para reflexionar en torno al currículo como corazón del documento se encuentra en el libro: *¿Cómo construir un currículo por competencias? fundamentos, lineamientos y estrategias* de Julián de Zubiría Samper (2013). En este libro se plantea en el capítulo uno que son tres las fuentes que ayudan para la elaboración de un currículo innovador y por ende de un Proyecto Educativo Institucional integrado en su totalidad.

La primera fuente es la sociológica, para el autor esta se centra en la relación sociedad-niño; está fundamentada por las investigaciones de los sociólogos, quienes plantean que la educación debe articularse según las necesidades, los problemas y las características de la sociedad; dicha postura ha sido defendida por los partidarios de los modelos heteroestructurantes o, mejor dicho, enfoque empírico-analítico, y sigue siendo apoyada por quienes quieren una educación como principal fuente de "mano de obra", para que las empresas tengan quien les trabaje, por eso se vuelven a priori los criterios de eficiencia. El iniciador de esta corriente que quiere que la educación se oriente hacia las necesidades del mundo laboral y responda mejor en la industria, fue F. Bobbit, al sostener que la escuela debe dar respuesta eficiente a lo que la sociedad demanda.

La segunda fuente recibe el calificativo de progresista; es decir, que es la fuente del enfoque histórico-hermenéutico; esta defendida por los psicólogos y hace total énfasis en las necesidades de los niños, he ahí su mayor debilidad, como se enfatiza en las necesidades solamente de los niños, se olvida de las necesidades e intereses de los adolescentes y adultos. El mayor objetivo que se plantea es buscar entender la teoría del aprendizaje partiendo de los

planteamientos de Piaget, pero reforzados por Ausubel, para así orientar de manera adecuada el proceso educativo y el desarrollo integral mediante la estimulación del niño.

Por último, la tercer fuente curricular emana directamente de las disciplinas científicas, esta fuente aporta al individuo todo lo que necesita para la construcción de nuevos conocimientos, para que desarrolle de manera autónoma su propia concepción acerca de sus necesidades y las de la sociedad, que se plantee como un ser que no puede separarse de la sociedad y que por esto debe buscar la transformación de esta, es la fuente del enfoque crítico social, la cual tiene como principal objetivo ayudar a la emancipación del individuo.

Con una integración de los modelos propuestos por De Zubiría, se puede construir un nuevo horizonte de Proyecto Educativo Institucional y una evaluación curricular asertiva que se caracterice por el diálogo permanente, la autoevaluación, la participación y la investigación, y en las que prevalezcan las necesidades de niños, jóvenes, adultos y sociedad en general.

12.4. Objetivos

Plantear desde la evaluación formativa fundamentos pertinentes para llevar a cabo una evaluación institucional centrada en el currículo.

12.5. Metodología

Al tener en cuenta que la evaluación formativa y el currículo tienen que ver con situaciones, contextos, participantes y fenómenos que no siempre están determinados, el presente estudio se realiza con un diseño cualitativo o naturalista (estudia los fenómenos en contextos reales); de esta manera, se busca alcanzar los objetivos propuestos de acuerdo a la naturaleza del tema, los aportes son de tipo interpretativo, ya que buscamos explicar fenómenos a partir de las evidencias de los contextos educativos, la fundamentación teórica se realiza a partir de expertos en los temas abordados y a manera de conclusiones se presentan algunos aportes fundamentales.

12.6. Diseño de los planteamientos

El desarrollo de esta ponencia se lleva a cabo a partir del proceso de la teoría fundamentada. En la teoría fundamentada (Grounded theory), "el investigador

produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes" (Hernández-Sampieri *et al*., 2014), la teoría se basa en los datos recolectados en el campo.

La teoría fundamentada consta de dos diseños, el sistemático y el emergente. Este estudio se realiza a través de un diseño sistemático, que consiste en seleccionar la categoría más importante y ubicarla en el centro del proceso, a esta se le llama categoría central o clave, seguidamente se relaciona con otras categorías para producir la interpretación o teoría.

El investigador trata de recoger esa información con la perspectiva de los actores, dentro del grupo. Por ello, busca interpretar y comprender las significaciones que las personas le dan a las cosas, a las relaciones con otras personas y a las situaciones en las cuales viven, como también los sentidos tácitos (ocultos) que emplean en el diario vivir. Transmitida la ausencia de información integradora de los elementos que conforman el ambiente educativo, vemos que la investigación favorece la descripción de los ambientes escolares, sus rasgos, peculiaridades y sus implicaciones en el aprendizaje, desde la visión de los docentes, niños y niñas y padres de familia.

12.7. A manera de conclusiones

De acuerdo con los diferentes planteamientos, se ha llegado a la conclusión de la importancia que tiene la relación docente, padres de familia y comunidad, en la que estos entes juegan un papel esencial en los procesos enseñanza y aprendizaje de los niños. Ya que tienen un objetivo en común, que es el desarrollo global y armónico de los niños y por tanto debe ser una tarea compartida, de manera que se facilite la consecución de este objetivo principal, como expresa Urie Bronfenbrenner (1986) en su modelo de relaciones, en el que destaca la importancia del proceso de cooperación entre la familia y centro escolar.

Para los padres de familia es de suma importancia el rol que desempeña el docente en la vida de sus hijos, ya que es la persona encargada de formar y complementar los procesos educativos en el desarrollo integral. Para José Antonio Marina (filósofo, ensayista y pedagogo), citado en Flórez (2016), está relacionada con los tres pilares fundamentales de la educación:

> Los padres solos no pueden educar a sus hijos, hagan lo que hagan, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. (Flórez, 2016, s. p).

La educación es un proceso que inicia desde la base de la familia, y el que se complementa con el paso a la escuela impartiendo las formas, la conducta, el comportamiento social, y muchas otras características importantes, que nacen en el seno de cada familia. De ahí la importancia del rol que posee la familia en la educación de sus hijos. Para los docentes la familia es un potencial de suma importancia en la vida de los niños, ya que son los encargados de brindar beneficios, amor, comprensión, buen trato, valores. De lo contrario se ve reflejado en estos, de acuerdo con su personalidad y su desempeño escolar. Es importante que, tanto el docente como el padre de familia, establezcan lazos de comunicación para trabajar en conjunto en una formación completa para beneficio del educando. Dewey (2002), citado por Ruiz (2013), afirmaba que el alumno es un sujeto activo, y que es tarea del docente generar entornos estimulantes para desarrollar y orientar esta capacidad de actuar.

Palabras claves: Evaluación formativa, currículo, principios, mejoramiento Institucional.

Referencias

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

De Zubiría Samper, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Flórez López, C. (28 de enero de 2016). *Calidad educativa: El resultado de un trabajo conjunto.* Recuperado de https://www.elmundo.com/portal/pagina.general.impresion.php?idx=270003

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México D.F.: McGraw-Hill.

López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: Clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education,* (4)1, 117-130. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961371.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento.* Serie Guías No. 34. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Decreto 688.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Decreto 1290. Artículo 11 numeral 5.

Moreno. T. (2011) "Frankestein evaluador". *Revista de la Educación Superior.* 4, 160, pp.119-311. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S2A3ES.pdf

Rivera Machado, A.Y. (2018). *La evaluación inherente al currículo*. Bogotá, Colombia: Sello Virtual Educa.

Ruiz, G (2013, enero-diciembre). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación,* vol. 11, núm. 15, pp. 103-124. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf

Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela,* N.º 20. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Santos%20G.Eval.PDF

13. Incidencia de la evaluación formativa en el desarrollo de la competencia textual

Aura María Marín Vera - Duván Augusto Quiroga Beltrán

IETI Simón Bolívar del Guamo Tolima - IED Nicolás de Federmann de Guataquí Cundinamarca

Resumen

La investigación pretendió observar y analizar el proceso enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia textual por parte de los estudiantes del grado 5.° de la sede Santa Ana de la Institución Educativa Técnica Industrial Simón Bolívar, así como la pertinencia de la evaluación formativa en los procesos académicos que se llevan a cabo en la educación de nuestro país. Para esto, se optó por un enfoque cualitativo descriptivo mediante el cual se identificaron las falencias de los estudiantes para la elaboración de textos escritos, por medio de una rúbrica que permitió analizar su desempeño de forma gradual de acuerdo a los ejercicios realizados para tal fin.

Palabras claves: evaluación formativa, enseñanza, aprendizaje, competencia textual.

13.1. Metodología

El proyecto de investigación se basó en un estudio cualitativo y descriptivo de caso aplicado, cuya finalidad fue analizar los factores que inciden en la práctica de la evaluación, que no permiten un adecuado desarrollo del proceso aprendizaje de la competencia comunicativa en sus aspectos fundamentales: la lectura, la escritura, la escucha y el habla, identificando las capacidades de los

estudiantes frente a la competencia textual mediante una prueba piloto, a fin de establecer e identificar las falencias en la evaluación formativa de los mismos. La información requerida para el análisis de la propuesta implementada se llevó a cabo con la solicitud de cuentos escritos por parte de los docentes a los estudiantes seleccionados; posterior a ello, ellos mismos evaluaron sus capacidades escritoras. Para la prueba piloto se recolectaron dos tipos de escritos, el primero con ausencia de información guía para los estudiantes y el segundo con la orientación sobre algunos aspectos de elaboración de textos. En total se recogieron 7 procesos que contenían los textos 1 y 2 elaborados por cada estudiante y la evaluación formativa diligenciada por ellos mismos.

Figura 13.1. Rúbrica instrumentos de evaluación

TEXTO NARRATIVO				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta al tema y no se ajusta al propósito de narrar.	El texto se ajusta al tema o se ajusta al propósito de narrar y no se ajusta al registro o tono requerido por la situación comunicativa	al tema o se ajusta al propósito de narrar y no se ajusta al registro o tono requeridopor la situación comunicativa. El texto se ajusta al tema y se ajusta al propósito de narrar y el registro y tono son generalmente adecuados	El texto se ajusta al tema y se ajusta al propósito de narrar y se ajusta siempre al registro y tono requerido por la situación comunicativa
COHERENCIA	El texto no presenta información suficiente para construir un sentido o el texto presenta frecuentes	El texto presenta vacíos de información o el texto presenta algunas (1 o 2) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria y es posible reconstruir su sentido global, aunque con gran dificultad	El texto presenta vacíos de información y el texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria y es posible reconstruir su sentido global, con algo dificultad	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.) y el texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria y es posible reconstruir su sentido global con facilidad
COHESIÓN	El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores o el texto presenta conectores casi siempre mal empleados	El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (1 o 2) o muy repetitivos o el texto presenta conectores frecuentemente mal empleados (menos del 50% correctos).	El texto presenta variados (3 o más) conectores y el texto presenta conectores frecuentemente bien empleados (mías del 50% correctos)	El texto presenta variado (más de 3) conectores y el texto presenta conectores frecuentemente bien empleados (mías del 50% correctos)

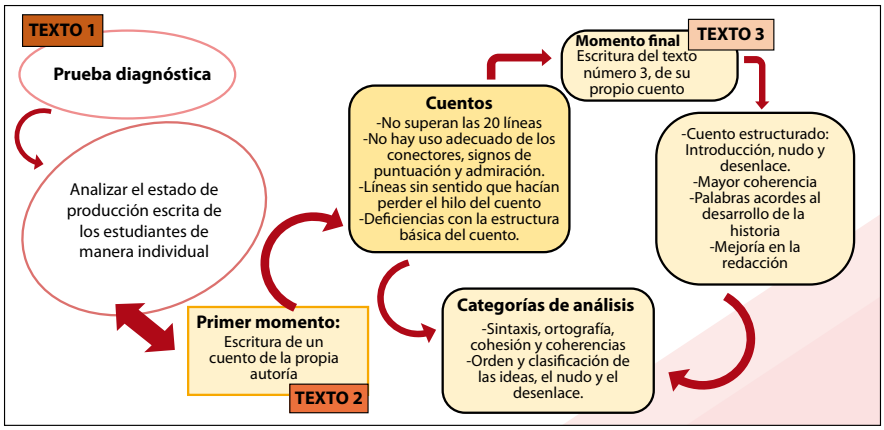
Fuente: los autores

13.2. Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba piloto permitieron identificar la motivación presente en los estudiantes que se beneficiaron de dichas

actividades, puesto que se realizó un análisis observacional durante el proceso de la clase, en el que se percibió un mayor interés en los niños en cuanto a la comprensión y redacción de cuentos.

Figura 13.2. Análisis de resultados

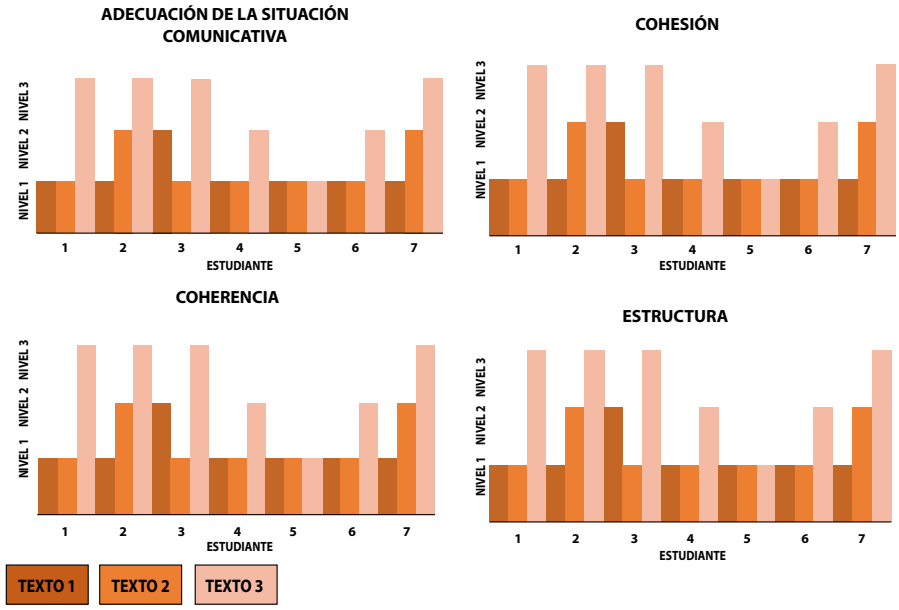


Fuente: los autores

Los resultados obtenidos en la aplicación de la rúbrica de la prueba inicial fueron satisfactorios, por lo que se decidió realizar una prueba final para medir la efectividad de la evaluación formativa, luego de una asesoría completa a los estudiantes en el área de lengua castellana en cuanto a la redacción y estructuración de escritos.

La evolución de los estudiantes corresponde en coherencia con el significado e importancia que tiene la escritura, en la medida que constituye una poderosa herramienta intelectual que va más allá de comunicar y evaluar lo aprendido. De modo que el ejercicio y la reelaboración de los textos sirvieron para enfatizar la escritura como un elemento comunicativo y que relega a un segundo plano su función mediadora como herramienta de pensamiento.

Figura 13.3. Resultados Fuente: los autores



13.3. Conclusiones

- La evaluación formativa incide de manera positiva en el desarrollo de las competencias lecto-escritura de los estudiantes.
- El proceso didáctico a parcial o global, para valorar aún más el contenido del texto, por lo que ello conlleva a la elaboración de opiniones, aportaciones o argumentos.
- Es importante tener en cuenta priorizar la escritura después de la lectura, ya que esta permite conectar las ideas, elaborar y construir lo leído desde un punto de vista personal.
- La evaluación formativa genera lazos afectivos y de respeto más fuertes entre evaluado y evaluador.
- Sí, es posible cambiar el efecto de temor que causa la evaluación en los estudiantes.

- Es importante que los docentes se reconozcan como escritores, para así dirigir actos pedagógicos más significativos para todos.
- Se extiende la invitación a otros profesionales de la educación para mostrar sus resultados en el ámbito de la evaluación formativa. Probablemente, otros docentes al tener un acercamiento a estas reflexiones deseen enfocarse en este sistema de evaluación.
- Frente a los resultados sería interesante que las instituciones y los docentes presten una mayor atención a la evaluación formativa y en esa medida encuentren mejores soluciones a las problemáticas encontradas y se transforme la educación, y la evaluación que tome distancia de la mera valoración numérica a lo que se está acostumbrado.

Referencias

García, I. R. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando evaluar dejó de ser calificar.* Recuperado de: https://portafolio.cv.uma.es/view/view.php?id=11847

Martínez, Á. P. (8 de noviembre de 2014). *Programa Todos a Aprender,* PTA. *Un camino para mejorar la calidad de la educación de los olvidados de Colombia*. Recuperado de: http://www.magisterio.com.co/articulo/programa-todos-aprender-pta

Santos Guerra, M. A. (1988). Patologías generales de la evaluación. *Infancia y aprendizaje, 41*, pp-143-158. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48299.pdf

14. Recorrido por los usos de la evaluación del estudiante desde los teóricos

Luz Stella García Carrillo
Docente de planta Universidad del Tolima

Fabio Moncada Pinzón
Docente de catedrático Universidad del Tolima

Anais Yaned Rivera Machado
Docente catedrática Universidad del Tolima

Resumen

El texto *Recorrido por los usos de la evaluación del estudiante desde los teóricos* es parte de los resultados iniciales de una investigación en desarrollo. La evaluación educativa y de los estudiantes, es objeto de estudio, investigación y construcción teórica y procedimental, porque se reconoce su importancia e impacto en los procesos formativos, que trajo nuevos planteamientos y desarrollos en el marco de la educación para y en el siglo XXI; todo ello, buscando superar las miradas centradas única y exclusivamente en la medición, el resultado y la rendición de cuentas. Aunque, "todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversos o bien lo aplica con poca variedad de instrumentos" (Álvarez, 2001, p. 11).

Los usos de la evaluación en los diferentes ámbitos educativos en muchos casos no son claros y explícitos, generalmente es una categoría descuidada y limitada; no obstante, es parte de la naturaleza de la evaluación formativa, ya que "preguntarse sobre las funciones (y utilidad) de la evaluación significa,

también, preguntarse sobre las funciones de la escuela" (Salinas, 2002, p. 26). El reconocer el lugar preponderante que ocupa la evaluación del estudiante en cultura escolar, como un proceso complejo, polivalente, polifuncional y situado que se relaciona e impacta los otros elementos y procesos curriculares, didácticos, dado que es parte constitutiva y no una acción esporádica, o un evento aislado e independiente. La evaluación educativa y en particular la evaluación de los estudiantes se puede ser leer y comprender desde muchas perspectivas, categorías, funciones e intereses, pero hoy prevalecen las posturas que favorecen la mejora y el aprendizaje. Es "evidente que una evaluación cumple con sus propósitos solamente si se la enmarca dentro de un determinado campo teórico conceptual, y que ello tiene un correlato en el quehacer práctico" (Ravela, 2010, p. 18) y así mismo, se abordan y se da sentido a los "usos de la evaluación".

14.1. La evaluación del estudiante

No sobra recordar que la evaluación del estudiante presenta dos grandes horizontes. La evaluación en el aula o la evaluación para el aprendizaje, que aunque no son lo mismo tienen grandes coincidencias, está se centra más en el proceso formativo desarrollado al interior de cada aula de clase. La otra, son las evaluaciones a gran escala o también denominadas pruebas masivas y estandarizadas o pruebas externas, por ser diseñas por agentes y organizaciones ajenas a la institución educativa que, a partir de los resultados alcanzados por los estudiantes en las pruebas masivas y estandarizadas, indirectamente evalúan los sistemas nacionales escolares y las instituciones educativas, los resultados generalmente se usan para elaborar las clasificaciones y el ranking. Ya que, según Ravela (2010):

> Desde la década de los 90 se han realizado en toda la región importantes inversiones para la puesta en marcha de sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes de carácter externo y estandarizado, pero se ha dedicado muy poca atención a los enfoques y prácticas de evaluación dentro de sus aulas. (Ravela, 2010, p.5).

Optar por una u otra evaluación del estudiante, es ubicarse en una perspectiva; es decir, posicionarme en una comprensión y fundamentación, finalidades, características, desarrollos y usos del proceso evaluativo, porque cada una pone acento en aspectos diferentes; ello no quiere decir que la una es mejor

que la otra, simplemente son dos miradas diferentes que se desarrollan en forma paralela y complementaria.

Perrenoud (1998) plantea que continúan coexistiendo simultáneamente dos tipos de evaluación con intenciones y desarrollos contradictorios: de una parte, una evaluación formativa que exige la confianza y cooperación de los docentes; de otra parte, una evaluación sumativa o certificadora, que no logra diferenciar las decisiones que buscan dar certificaciones y seleccionar. La evaluación final, además, de su función normalmente calificadora, también puede tener una función formativa-reguladora.

Aunque los significados y prácticas tradicionales de la evaluación aún persisten, desde un aprendizaje acumulativo y memorístico que mide, compara, centrado en los resultados expresados exclusivamente en una nota, como evaluación sumativa que verifica cuantitativamente qué tanta información se transmitió y se aprendió de memoria sin un análisis e interpretación. Hoy la evaluación es un punto de debate como proceso sistemático, es considerada ante todo un hecho político, ético, educativo y pedagógico. Aunque se determinan unos usos de la evaluación desde el proyecto educativo nacional como postura del Estado desde su macro estructura curricular.

14.2. ¿Por qué hablar de los usos de la evaluación del estudiante?

Clarificar las características y las condiciones del desarrollo del proceso evaluador del estudiante son importantes, aún lo es más comprender los usos que se presentan en la práctica evaluativa en el aula. La orientación y el sentido de los usos de la evaluación del estudiante no es neutra, ni casual, ni se da espontánea; al contrario, subyacen intereses e intenciones no explicitas.

Es de destacar que: "El uso de la información proveniente de las acciones evaluativas pone de manifiesto el tema del poder de este campo, permitiendo o dificultando según los casos, la apropiación democrática del conocimiento que en él se produce" (Celman, 1998, p. 15). Esto implica que dentro del aula se deberán cuidar las acciones que continúan luego de la instancia evaluativa. Porque la idea es que el profesor realice una lectura de los usos de la evaluación del estudiante, no solo desde los intereses formativos y contenidos propios de las disciplinas, ya que limitamos y aislamos lo formativo. En efecto, "el uso de los resultados de las evaluaciones juega un papel fundamental a la hora de conocer

muy bien algunos procesos que se desarrollan en el aula, las cuales inciden de manera directa en los logros de una educación integral" (Perfetti, 2011, p. 6).

14.3. Los usos de la evaluación del estudiante desde los teóricos

Diferentes teóricos tratan el tema de los usos generales y específicos de la evaluación educativa y del estudiante, como Álvarez (2001), Sanmarti (2008), Perrenoud (1998), Celman (1998), Ravela (2010), Cerda (2000), entre otros, que enuncian diversos usos.

Es una realidad que la evaluación de los aprendizajes, tanto la de carácter externo y estandarizado como la que se realiza en el aula, no suele ser objeto de tratamiento en profundidad en la formación docente. Como consecuencia, muchos maestros no están suficientemente preparados para comprender los resultados de las evaluaciones externas, ni para diseñar evaluaciones apropiadas de los aprendizajes de sus propios alumnos; situación que no es culpa de los maestros, porque bien es sabido que la formación inicial y continuada de los profesores en el tema, ha sido escasa, insuficiente y discontinua, hecho que no es su culpa sino de las estructuras vigentes, afortunadamente, hoy se intenta priorizar esta formación.

14.4. Usos generales o globales

Cerda (2000) enumera 13 funciones y usos generales de la evaluación como son: diagnostica, selecciona, jerarquiza, comprueba, comunica, dialoga, forma, describe, explica, comprende, motiva, investiga y orienta, pero aclara que "no se trata de convertir la evaluación en la solución a todos los problemas que enfrenta el acto educativo, sino valorar globalmente en proceso evaluatorio" (Cerda, 2000, p. 81). Por su lado, Santos (1999) presenta 15 funciones y usos:

> Existe la posibilidad de utilizar la evaluación para diversas y muy diferentes funciones: diagnóstico, comparación, clasificación, jerarquización, control, mejora, comprensión, amenaza, comprobación, aprendizaje, emulación, control, diálogo, clasificación, pasatiempo, etc. Salta a la vista que no todas tienen la misma naturaleza e importancia. Unas son abiertamente desechables; otras, sin duda deseables. Es difícil, por otra parte, que se puedan aislar de forma precisa e indiscutible. (Santos, 1999, p. 40).

Queda un interrogante sobre la conveniencia o no de algunos usos de la evaluación del estudiante, del valor y aportes de estos usos a una mirada y práctica formativa de la evaluación, además, ante la transformación de la educación algunos usos pierden vigencia o pueden ser cuestionados. Díaz Barriga (2004) aporta al debate con la siguiente afirmación:

> Vivimos un periodo en el que la lógica del modelo educativo es evaluar; pero no existe una discusión a fondo sobre el sentido de la evaluación, sino que se asume que se evalúa para mejorar el sistema, cuando en realidad esta acción de evaluación solo es muestra de una medición arbitraria de elementos formales del sistema educativo. (Díaz Barriga, 2004, s. p.).

Por otro lado, Malagón (2007), afirma:

> La evaluación en Colombia es básicamente selectiva. Por la incapacidad del sistema educativo de dar cabida a todos los que tienen derecho, la evaluación se convierte en una política para la selección de sujetos y de esa manera entrar a justificar y legitimar unas decisiones tendientes a darle institucionalidad a unas políticas educativas excluyentes. (Malagón, 2007, p. 113).

Los dos planteamientos anteriores cuestionan el sentido de la evaluación; es decir, el papel que juega la evaluación del estudiante en el marco del sistema educativo, mediado por el modelo y las fuerzas económicas, la reproducción de relaciones políticas y sociales y los crecientes y acelerados cambios en lo educativo; además, de la falta de cuestionamiento y crítica a la evaluación como proceso inherente a una educación de excelencia y de calidad.

En el mismo sentido, "la evaluación se mueve en un amplio rango de posiciones teóricas que sustentan y dan sentido a multiplicidad de prácticas evaluativas que reflejan algunos intereses, tensiones e incoherencias del sistema educativo" (García Carrillo, 2016, p. 27), que se evidencian en usos concretos.

Otro uso es también la rendición de cuentas de los resultados logrados; de un lado, ante los organismos de control del Estado, está relacionada con conceptos como productividad y competitividad que son fruto de la eficiencia, efectividad y la eficacia. Por otro lado, en el contexto escolar se presenta otro nivel de rendición de cuentas como una cascada, en la que el estudiante rinde cuentas al profesor y este continúa.

14.5. Usos orientados a la formación y la mejora

Para Sanmarti (2008), habitualmente, se separan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la evaluación que se aplica como un momento final o evento desarticulado en el tiempo y en la secuenciación del conocimiento, porque la evaluación, aparentemente, solo sirve para medir y entregar unos resultados al final. La evaluación "condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen" (p. 9), la autora insiste en "la función de la información que se recoge, en algunos casos puede ser importante proponer al alumno tareas que le ayuden a revisar algunos de los aspectos que debe mejorar" (p.9).

Ya que "las actividades de evaluación deberían tener como finalidad principal favorecer el proceso de regulación, de manera que los propios alumnos puedan detectar sus dificultades y dispongan de estrategias e instrumentos para superarlas" (p.10), pero también, la concepción de evaluación se asocia solamente a la finalidad "de calificación y selección del alumnado que la sociedad le otorga al profesorado para que decida qué alumnos aprueban, pasan curso o pueden cursar determinados estudios" (p.11).

Vale la pena considerar las dos funciones que destaca Salinas (2002): "una es desarrollar las capacidades cognitivas, afectivas, corporales, comunicativas y sociales para desarrollar la capacidad de pensar, comprender, resolver problemas, tomar decisiones, comunicarse y explorar y conocer" (p.26). La otra es como la escuela "se constituye en uno de los pilares ideológicos del estado de derecho y de una sociedad democrática… para propiciar la integración y cohesión social y preparar para vivir en colectivo" (p.26). En sus textos, Álvarez (2001) afirma:

> En apariencia, la evaluación en el aula tiene unos usos de inmediatez. Sobre los resultados, se toman decisiones que tienen que ver con la aprobación o no de un curso, de una materia lo que se interpreta sobre bases artificiales y convencionales como niveles de aprendizaje. (Álvarez, 2001, p.104).

En la evaluación sumativa a nivel escolar, se entrega información periódica a los acudientes o padres de familia sobre el resultado y su representación en una nota, desde una mirada tradicional y parcial de la evaluación del: "rendimiento" del estudiante en forma de informes periódicos o los boletines sobre la situación del estudiante, allí se informa se aprobó o no en el léxico común:

"pasó o perdió", pero "la información que llega a las familias suele ser escasa y pobre, y normalmente incomprensible" (p.104). En su función formativa, la evaluación se usa según Álvarez (2015):

- Se utiliza para ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos.
- Para ayudarles (al estudiante) a comprender sus fallos y sus aciertos y las causas que los provocan.
- No tanto para controlar la memorización fugaz de unos contenidos dados. (Álvarez, 2015, p.155).

En este aspecto hay que insistir, porque la evaluación del estudiante hoy, debe darles todas las posibilidades.

En esta línea, es prioritario conocer los planteamientos de Poggi (2008), insiste que es difícil y peligroso interpretar las prácticas desde una sola perspectiva sin incorporar el contexto y tener en cuenta los diversos niveles en los que se desarrolla la evaluación. Por lo que es concerniente ofrecer algunas reflexiones, circunscritas en algunos planos o ámbitos de la evaluación "porque los usos de la evaluación se realizan desde diferentes niveles de responsabilidad" (p.2).

En la evaluación de los alumnos:

- Regular y mejorar.
- Certificar.

En la evaluación de las escuelas:

- Mejorar procesos y resultados educativos.
- Establecer un ranking.
- Proponer incentivos y acreditar instituciones.

En la evaluación de un sistema educativo:

- Identificar tendencias en cuanto a los procesos y logros educativos de la población estudiantil en distintos niveles de un sistema.
- Comparar subsistemas o sistemas educativos.
- Identificar los efectos de políticas y programas.
- Tomar decisiones en materia de política educativa.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2017), en los documentos recientes, enfatiza en "el uso pedagógico de los resultados" y propone una Guía de uso pedagógico de los resultados en el marco de las instituciones educativas con actividades orientadas a la cultura del mejoramiento constante que se basa en la evaluación formativa. A continuación, algunos elementos del uso pedagógico de los resultados propuestos por el Ministerio de Educación Nacional:

- Reflexionar sobre el aprendizaje, la enseñanza y la práctica pedagógica.
- Realimentar los procesos de los estudiantes.
- Valorar los resultados: usar la información para la mejora en todos los niveles: institucional, aula, Secretaría de Educación y Ministerio de Educación del país.
- Crear estrategias de apoyo diferenciado: generar herramientas, procedimientos y planes de apoyo para los estudiantes.
- Distribuir y asignar los recursos necesarios para implementar nuevas acciones.
- Reorientar las prácticas en el aula.
- Aportar a la construcción de una cultura del mejoramiento constante. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.21).

Sin lugar a dudas, se evidencia la intención de fortalecer una práctica evaluativa formativa en la evaluación de los estudiantes, iniciando el trabajo con un refuerzo conceptual y la reflexión teórica que permita que los profesores tengan una mirada comprensiva de la evaluación formativa, para luego proceder a aplicar y desarrollar acciones concretas de evaluación formativa en las aulas de clase. Propone unas claves para entender el uso pedagógico de resultados, que a continuación se transcriben:

1. Todas las estrategias de evaluación que se aplican a los estudiantes son fuente de información para establecer acciones de mejora de los aprendizajes.
2. La interpretación de los resultados por parte de los docentes, directivos docentes y líderes de calidad permite tomar mejores decisiones para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Las evaluaciones internas y externas son insumos para el seguimiento del aprendizaje.
4. Los resultados de las evaluaciones internas y externas permiten reorientar las experiencias de aula.
5. Las evidencias y los resultados de la evaluación permiten revisar, actualizar y ajustar los planes de estudio, de área y aula, y crear estrategias de apoyo diferenciado para los estudiantes.
6. Las acciones y planes que se implementen deben ser mediados de forma constante para determinar su resultado.
7. Los establecimientos educativos reciben información (evaluación interna y externa) útil para la revisión, el mejoramiento y el fortalecimiento curricular a través de la EICC, y los planes de mejoramiento institucional PMI.
8. Las Secretarias de Educación pueden utilizar la información de las evaluaciones para definir los planes de apoyo al mejoramiento PAM. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.22).

Lo interesante de estas claves, es que buscan desarrollar acciones concretas en los diferentes niveles de concreción curricular que impacten el trabajo del profesor en el aula y en el contexto de la institución educativa, reconociendo que la evaluación es un trabajo articulado al interior de la institución con equipos docentes. Aunque sí es necesario entender el uso pedagógico de los resultados como un primer momento, pero realmente lo que se requiere es ponerlas en acción, es decir, que sean experiencias de aula. Por ejemplo, se insiste en los planes de apoyo.

14.6. Y de los usos de las evaluaciones externas y masivas, ¿qué?

Las evaluaciones masivas y estandarizadas, son parte de la estrategia para hacer seguimiento y verificación de la calidad de la educación a nivel internacional, nacional y local, para la toma de algunas decisiones y la entrega de estímulos. Los resultados de estas pruebas externas para algún sector, son el principal y único indicador de calidad educativa, pero otros consideramos que la calidad, dada la complejidad y multidimensionalidad del proceso educativo, implica muchos elementos y procesos; ese es un problema generado por la polisemia del término calidad educativa.

Hoy "las evaluaciones nacionales se vinculan al aprendizaje de competencias, y se propone que la evaluación de ámbito nacional no sea empleada para comparar alumnos, profesores, colegios o regiones" (Moreno, 2016, p. 54). Este planteamiento lo compartimos totalmente, ya que más que comparar estos resultados de forma numérica o estadística, deben ser leídos de manera comprensiva para entender qué sucedió en el proceso.

La evaluación educativa y sus resultados, son parte de las macro políticas regionales definidas e implantadas por los organismos internacionales a América Latina, donde los entes nacionales solamente son administradores y aplicadores de pruebas propuestas por agentes externos que se concretan en las evaluaciones externas y estandarizadas que llegan a las instituciones educativas y sus profesores, como pruebas o estudios comparativos, que son evaluaciones que en muchos casos se aplican para cumplir un requerimiento de la política educativa; pero sin o con poca fundamentación y valoración pedagógica, se ha usado y abusado de la evaluación como forma de control y rendición de cuentas.

De manera que usa la evaluación del estudiante solamente para preparar las pruebas externas estandarizadas y no para aprender. Se utiliza para controlar y seleccionar, uno de los usos de los resultados de las pruebas y en especial la de Saber 11, para las universidades, es un criterio de selección en el ingreso a la educación superior, porque el puntaje alcanzado en las áreas permite de alguna manera establecer los conocimientos adquiridos en las áreas fundamentales en la educación media y el nivel de desarrollo de las competencias necesarias para iniciar una formación más profunda en un campo profesional. Según Perfetti (2011):

> Las pruebas, en caso que sus resultados sean negativos, nos advierten sobre posibles procesos que deben reorientarse para la superación de las debilidades evidenciadas en los estudiantes, en caso contrario, nos dan la confianza para consolidar las prácticas pedagógicas adelantadas en el plantel. (Perfetti, 2011, p.8).

Para cerrar, las investigaciones concluyen que "hay serios indicios de que la evaluación estandarizada tal como ocurre actualmente tiende a promover prácticas para la obtención de buenos resultados, que distan mucho de lo que debería ser un proceso auténticamente educativo" (Ortiz y Montoya, 2015:

127); esto representa un "uso" distorsionado, incompleto y alejado de las finalidades pedagógicas de la evaluación del estudiante.

14.7. El estudio de este tema debe continuar

De las posturas de expertos e investigadores se puede presentar un amplio y variado listado de usos de la evaluación del estudiante: para el control, inspección y vigilancia, para tomar decisiones administrativas y financieras sobre la educación, para conocer información sobre el desarrollo del proceso formativo, para el perfeccionamiento de los procesos pedagógicos formativos, para certificar o acreditar y una función formativa que favorece el proceso de regulación para revisar los aspectos que se deben mejorar.

De igual forma, se puede afirmar que se continúa usando, casi exclusivamente, la evaluación del estudiante para medir, clasificar, comparar, controlar, verificar como un ejercicio mecánico sin ninguna interpretación y sin la mínima comprensión del momento histórico, social, educativo que se relaciona y construye desde las particularidades del contexto; en este sentido, la evaluación solo se queda en una actividad intrascendente, vacía y sin valor formativo.

Para un mejor uso "pedagógico" es imprescindible en el trabajo en el aula "dedicar tiempo a las instancias de devolución de información" y de modo que ese diálogo facilite la comprensión de los factores intervinientes en el trascurso de la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, intercambiar las ideas acerca de las posibilidades de mejora es un aspecto fundamental en el intento de convertir a la evaluación en herramienta de conocimiento. (Celman, 1998); es decir, el profesor proyecta un espacio y tiempo para desarrollar actividades que permitan consolidar el aprendizaje, al ser esta una de las principales finalidades y usos de la evaluación.

Al ser los usos de la evaluación uno de los aspectos menos estudiados y reflexionados respecto a la evaluación, en términos generales el debate y estudio es necesario que continúe y además, se refuerce.

Referencias

Álvarez J. M. (2015). Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender y enseñar. En Gimeno (comp.) *Los contenidos una reflexión necesaria*. (pp. 147-155). Madrid, España: Morata.

Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid, España: Morata.

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeños*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: Camilloni, Celman, Litwint y Palau. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo didáctico.* (pp.35-66). Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de https://www.uco.edu.co/ova/OVA%20Evaluacion/Objetos%20informativos/Unidad%204/4.%20es_posible_mejorar_la_evaluacion_y_transformarla.pdf

Díaz, Barriga, A. (2004). Evaluar lo académico, organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. Material de trabajo Pre Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias en Evaluación Educativa: Consecuencias para la educación. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://guerrero.upn.mx/chilpancingo-meb/file.php/9/EvaluacionAcademica-Diaz.pdf

García Carrillo, L. S. (2016, mayo). La importancia de la formación docente en evaluación educativa. *Revista Educación y Cultura, (114)*, 25-29. Recuperado de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revitas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20114.pdf

Malagón, A. (2007). Una evaluación no para calificar sino para avanzar en la formación. En: Niño L S (compilación), *Políticas educativas: Evaluación y metaevaluación*. (pág. 115). Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. [Documento Siempre DÍA] Recuperado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula.* México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

Ortiz, F., & Montoya, J. (2015). Transformación de la evaluación estandarizada en Colombia: Una ruta para promover el pensamiento crítico. En Monarca H. (coordinador) *Evaluaciones externas.* (pp.100-119). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Recuperado de https://www.academia.edu/45405761/Evaluaciones_Externas_Mecanismos_para_la_configuraci%C3%B3n_de_representaciones_y_pr%C3%A1cticas_en_educaci%C3%B3n_Segunda_edici%C3%B3n_revisada

Perfetti del Corral, M. (2011, octubre). Evaluaciones y pruebas masivas, apropiación de las tecnologías sin recursos suficientes y la política educativa hacia los docentes y directivos [Debate]. *Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE*, No. 92. Recuperado de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2092.pdf

Perrenoud, P. (1998). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Poggi, M. (2008). Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa. En *Foro Educativo Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá, 21 y 22 de octubre 2008*. Recuperado de https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Reflexiones%20sobre%20los%20prop%C3%B3sitos%20y%20usos%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20educativa.pdf

Ravela P. (2010) ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Serie Documentos n.° 47. Santiago, Chile PREAL. Recuperado de https://www.academia.edu/1414652/_Qu%C3%A9_pueden_aportar_las_evaluaciones_estandarizadas_a_la_evaluaci%C3%B3n_en_el_aula

Salinas Salazar, M. L. (2002). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/2603a1081ec5586399a027410663d83a/77/1/contenido/evaluacion.pdf

Sanmarti, N. (2008). 10 ideas clave, Evaluar para aprender. Primera reimpresión. Barcelona, España: Grao. Recuperado de https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/607023/mod_resource/content/3/2.%2010_ideas_clave_evaluar_para_aprender%20Neus%20Sanmarti.pdf

Santos Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP*, Nº 34 (Ejemplar dedicado a: Ponencias presentadas al "IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario" (Cáceres 2-5 de junio de 1999), pp. 39-59. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118004.pdf

15. Una propuesta para la autoevaluación de los estudiantes de primaria - zona rural

Edna Nayive Barrios

Institución Educativa Técnica Fabio Lozano y Lozano

Resumen

Esta investigación profundizó aspectos relevantes de la autoevaluación de los estudiantes, con el fin de caracterizar dicho proceso en el nivel de primaria en la zona rural, estudio realizado en la Institución Educativa Riomanso, ubicada en un caserío del municipio de Rovira en el departamento del Tolima, buscando mejorar así, de una manera reflexiva y formativa, las prácticas de autoevaluación de los estudiantes.

A partir de la misma, se logró identificar y construir el concepto sobre autoevaluación, su finalidad, los principios y la ruta o pasos a seguir sobre su proceso. Esto último fue posible gracias a la orientación de una guía estándar con las técnicas e instrumentos seleccionados en la interacción directa con un grupo focal conformado por las docentes de la misma institución educativa, que dio como resultado el diseño de una propuesta o ruta para aplicar la autoevaluación de los estudiantes.

Se utilizó en la investigación el método analítico descriptivo, para dar respuesta a cada uno de las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información. Para la fundamentación teórica de la misma, se tuvo en cuenta los aportes de diferentes teóricos de la evaluación, como Santos (2002), Arredondo (2002), Escudero (1992), Castillo y Cabrerizo (2003), entre otros.

De esta manera, se concluye que la autoevaluación de los estudiantes es una estrategia pedagógica aplicada en la evaluación formativa de carácter

integral, en esta el estudiante participa, se evalúa, reflexiona y se da cuenta de su progreso en relación a su proceso de aprendizaje y se establece cualitativamente sin obtener necesariamente una nota o calificación.

Palabras claves: Autoevaluación de Estudiantes. Autoevaluación Formativa, Autoevaluación Reflexiva. Técnicas de Autoevaluación de los Estudiantes. Instrumentos de Autoevaluación de los Estudiantes

15.1. Metodología

Enfoque, Método y Tipo de Investigación: el diseño metodológico se aplicó de acuerdo con los objetivos de la investigación desde un enfoque descriptivo e interpretativo, debido a que la descripción implica el registro y análisis, así como la interpretación del fenómeno estudiado. Según Hernández, Fernández y Baptista:

> Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 80).

De este modo, la metodología se desarrolla de manera cualitativa, la cual se basa, ante todo, de acuerdo a la forma en que se recolecta y se analiza la información. Siendo así descriptiva, ya que el investigador realiza su propia descripción y valoración de los de la información, porque se utiliza para conocer distintas percepciones que tienen tanto los docentes como los estudiantes acerca del tema de autoevaluación. Ante esto, Ángel, dice:

> El planteamiento de un problema nos indica la información que hace falta, por eso este diseño pretendería indicar cómo recopilar los datos que se necesitan. Este diseño se hace necesario para reducir sesgos en la recopilación de datos y reducir errores en la interpretación de los datos. (Ángel, 2008, p. 57).

Ante este método de investigación, es pertinente realizar el aporte de Hernández, Fernández y Baptista, 2014, quienes expresan que:

> La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y

> en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 364).

15.2. Momentos de la investigación

Se plantearon cuatro fases al tener en cuenta la siguiente metodología:

Fase 1. Se realizó el Análisis Documental; que según Dulzaides y Molina (2004): "El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación" (s. p.); para esto es necesario decir que el tratamiento de la información se inclina a ser representada de diferentes formas, para ser cambiada o transformada según el análisis documental que se realice.

Por otro lado, las técnicas de recopilación de datos empleadas cumplieron con las características esenciales: confiabilidad, validez y objetividad (Hernández, Fernández & Baptista, 2003), serán de tipo documental y de campo.

La gestión documental se basó en fuentes bibliográficas y se emplearon los procedimientos de selección de textos y discriminación de información. En cuanto a las técnicas de campo, los instrumentos de recolección de la información fueron: 1. La encuesta, realizada a estudiantes y docentes con preguntas abiertas. 2. La entrevista realizada a los docentes con el objeto de recolectar información sobre el proceso de la autoevaluación pedagógica que les realizan a los mismos y sobre la percepción que ellos tienen sobre su autoevaluación.

Fase 2. Aplicación de Pilotaje, encuesta a estudiantes y docentes, análisis de resultados, conformación y encuentro del grupo focal, cuyo fin era de confirmar la validez y coherencia de cada una de las preguntas expuestas en la encuesta, tanto a estudiantes como a docentes.

Fase 3. Conformación de un grupo focal de docentes, quienes contribuyeron para que la investigadora diseñara una propuesta.

Fase 4. Socialización a la comisión de evaluación y promoción de la propuesta a seguir, para aplicar la autoevaluación de los estudiantes en la zona rural en el nivel de primaria.

15.3. Las categorías de análisis

Categoría de análisis uno: concepto de autoevaluación. Categoría de análisis dos: finalidad de la autoevaluación. Categoría de análisis tres: técnicas de autoevaluación. Categoría de análisis cuatro: instrumentos de autoevaluación.

15.4. Análisis de datos

Para realizar la sistematización, interpretación de la información y resultados, fue pertinente hacer una triangulación de la información estableciendo los resultados, al tener en cuenta las categorías de análisis y las técnicas e instrumentos empleados, consolidando respuestas de los estudiantes.

15.5. Resultados esperados

Se diseñó la propuesta a seguir, para aplicar la autoevaluación de los estudiantes en la zona rural en el nivel de primaria, la cual hizo parte del trabajo y se incluye como recomendación, encaminada a fortalecer los procesos pedagógicos en relación a la autoevaluación de los estudiantes.

Se identificó y estableció el concepto de autoevaluación de los estudiantes con base en el aporte de Arredondo (2002), quien dice que "la autoevaluación es un proceso mediante el cual el alumno aprende y participa en su propia valoración" (p.424).

Se categorizó plenamente la autoevaluación de los estudiantes, puesto que identificaron, se apropiaron del concepto, la finalidad, los principios y seleccionaron las técnicas e instrumentos de autoevaluación, de acuerdo al nivel en que cada una enseña.

Referencias

Ángel, J. (2008). *Modelo práctico para la investigación social.* Madrid, España: Pearson Educación S.A.

Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, España: Pearson Educación S.A.

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos. Madrid. Prentice Hall.

Dulzaides Iglesias, M. E. & Molina Gómez, A. M. (2004, marzo-abril). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011

Escudero, J. (1992). Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa? En Varios, JI Reunión sobre Desarrollo Profesional centrado en la escuela (Granada, FORCE).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. 3.ª edición. México Mc Graw-Hill

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México D.F.: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. A. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa, (34),* Universidad de Málaga España. Recuperado de https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3n-de-la-escuela.pdf